

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز

إعداد الطالب

محمد بشير المسيعدين

إشراف الأستاذ الدكتور

عمـــاد عبـــد الرحيم الزغـــول

رســـــــالة مقدمـــة إلى عمـــادة الدراســـات العــليا

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستـــــير

في علـــم النفـــس التربـــوي / قســـم علـــم النفس

جامعة مؤتة، 2011

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب محمد بشير المسيعدين الموسومة بـــ:

أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم النفس التربوي.**

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. عماد عبدالرحيم الزغول		2011/11/15	مشرفاً ورئيسا
د. فؤاد طه طلافحة		2011/11/15	عضواً
د. ساري سليم سواقد		2011/11/15	عضواً
أ.د. محمد إبراهيم السفاسفة		2011/11/15	عضواً



عميد الدراسات العليا

أ.د. عبدالفتاح خليفات

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى والدتي الغالية ... براً وإحساناً.

إلى والدي الحبيب الغائب الحاضر... براً ووفاءً.

إلى زوجتي الوفيّة التي شدّت الأزر وقوت العزيمة... حباً وإخلاصاً .

إلى فلذات كبدي... أسيل وإيناس ويزيد وياسمين وليان ويامن... حلماً وأملاً.

إلى إخواني وأخواتي ... حباً واحتراماً.

إلى الأقرباء والأصدقاء والزملاء ... الذين قدموا العون والمساعدة شكراً وعرفاناً.

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع.

محمد بشير المسيعدين

الشكر والتقدير

من حق العلماء على طلابهم شكر فضلهم والتنويه بقدرهم، لذا فـــإنني أتقـــدم بخالص شكري وامتناني إلى أستاذي الدكتور عماد عبد الرحيم الزغول الذي علّـــم ودرب ، وتعهدني باهتمامه ورعايته، ومنحني الكثير من وقته وعلمه فكان له الأثـــر البالغ في هذه الرسالة.

كما وأتقدم بالشكر والعرفان والامتنان إلى مدرسيّ الأفاضل الذين لم يبخلـــوا يوما في تقديم معلومة أو خبرة أو نصيحة، ومنهم الدكتور ساري سواقد والـــدكتور فؤاد الطلافحة والدكتور رافع الزغول.

وشكري موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة على تخصيصهم جزءاً من وقتهم لقراءة هذه الرسالة، وإبداء ما يرونه مناسباً من ملاحظات، والتي سيكون لها الأثـــر الطيب في إثراء هذا العمل، وإخراجه بالصورة المبتغاة.

محمد بشير المسيعدين

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

الملخص

أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز

محمد بشير المسيعدين

جامعة مؤتة، 2011

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف كولب، ومعرفة أثرها في كل من الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز لديهم، وتم إجراء هذه الدراسة على عينة بلغ عددها (463) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس كولب لأنماط التعلم، ومقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين، ومقياس الذكاء الانفعالي، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات لها.

ولغايات الدراسة تم تصنيف طلبة جامعة مؤتة حسب نمط التعلم عند كل منهم، وتمّ حساب معامل الارتباط (بيرسون) لبيان العلاقة بين دافعية الإنجاز والذكاء الانفعالي لديهم، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي(One-way Anova) لبيان أثر أنماط التعلم حسب تصنيف كولب في كل من الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

وأشارت النتائج إلى أن نمط التعلم التباعدي كان النمط السائد بين الأنماط التعليمية لدى طلبة جامعة مؤتة، وأن النمط الاستيعابي كان الأقل شيوعاً لديهم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) لنمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز .

Abstract

The Effect of Mu'tah University Students' Learning Type according to Kolb's Model on the Students' Emotional Intelligence and Achievement Motivation

Mohammad Basheer Al- Mseideen

Mu'tah University, 2011

This study aimed at exploring the learning type of Mu'tah University students according to Kolb's Model, and investigating its effect on the student's emotional intelligence and achievement motivation. The study was conducted on a sample of (463) male and female students. To achieve the purposes of the study, the learning types, achievement motivation and emotional intelligence measurements for children and adults were used, the Validation and Reliability significances were derived.

The most common learning types for Mu'tah University students were derived. Pearson Treatment was also used show the difference between the achievement motivation and emotional intelligence. One-Way Aanova analysis was used to reveal the effect of leaning styles of Mu'tah University students on their emotional intelligence and achievement motivation.

The study showed that the Divergent Learning type was the most common between Mu'tah University students, and the Assimilator Style was the least. The study found that there is a positive relationship between the emotional intelligence and achievement motivation of Mu'tah University students ($\alpha \leq 0.05$). The results also indicated that there are no statistical differences ($\alpha \leq 0.05$) for the learning types of Mu'tah University students in both the emotional intelligence and achievement motivation.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 خلفية الدراسة:

إن الناظر في الدراسات والأبحاث التي أجريت حول أنماط التعلّم يلاحظ وجود فروق فردية بين الأفراد في أنماط تعلمهم وتفكيرهم، حيث يختلف الأفراد من حيث تفضيلاتهم لأنماط التعلّم، فيختارون أنماطا خاصة بهم تميزهم عن غيرهم، وهذه الفروق في أنماط التعلّم هي نتاج التفاعل بين الوراثة و البيئة؛ فالكثير من الطلبة لديهم تفضيلات فطرية لبعض أنواع التعلّم، وتعزز هذه الأنماط من خلال التفاعل والتواصل الاجتماعي، وبإمكان هؤلاء الطلبة تكييف أنماط تعلمهم وفقاً لمتطلبات المهام الأكاديمية، ويمكن أن يؤدي اختلاف الأفراد في ميولهم واتجاهاتهم وخصائصهم الشخصية والجسمية إلى اختلاف أنماط التعلّم لديهم، فالأفراد العاطفيون نسبيا ذوو الاهتمامات الضيقة يميلون إلى اختيار نمط معين من أنماط التعلّم، ويميلون إلى اختيار تخصصات في العلوم الطبيعية والهندسية، كما إنّ الأفراد الذين يتسمون بالمشاركة الوجدانية الفعّالة مع الآخرين يهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون(قطامي وقطامي، 2000).

ويمكن أن نستنتج وجود علاقة بين ميول الأفراد واتجاهاتهم وخصائصهم وبين أنماط التعلّم الشائعة لديهم، والتي يمكن أن يكون لها أثر في ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز، ولكن ما هي أنماط التعلّم الشائعة لدى الطلبة في جامعة مؤتة؟ وهل هنالك علاقة بين ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز؟ وهل هنالك أثر لنمط تعلمهم في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تظهر الحاجة إلى تطوير برامج تربوية، ومناهج جديدة، وأساليب تربوية جديدة تراعي خصائص الطلبة، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، مع مراعاة أن تكون هذه البرامج والمناهج والأساليب أكثر استجابة لأنماط تعلمهم الشائعة، ولا بدّ من المطابقة بين أسلوب وطريقة التدريس المستخدمة وأنماط تعلم الطلبة، أي يجب أن تكون أساليب وطرائق التدريس ملائمة لأنماط التعلّم الشائعة لدى الطلبة؛ حتى يكون تعلم الطلبة أكثر فاعليّة وديمومة.

وتعد معرفة المعلمين وأساتذة الجامعات لنمط تعلم الطلبة من الأمور الهامة لنجاح العملية التعليمية،وذلك لاختيار طريقة التدريس المناسبة، فقد تكـون طريقـة التدريس مناسبة لبعض الطلبة ولكنها لا تناسب غيرهم، وبالتالي لا تكـون عمليـة تدريسهم ناجحة وفعالة؛ لذا فلا بد من إتاحة الفرصة أمام الطلبة ليتعلموا بالأسـلوب الذي يفضلونه، الأمر الذي من شأنه أن يرفع من دافعيتهم، ويولّد حافزاً لديهم نحـو الإنجاز والعمل والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم بهدف فهمها وتحـسينها والتكيـف معها، وهذا يعني مراعاة الفروق الفردية، وتنويع أساليب التدريس ، واستخدام تفريد التعليم إذا توفرت الإمكانيات اللازمة لتطبيقه، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحديـد أنماط التعلّم حسب تصنيف كولب(Kolb) لدى طلبة جامعة مؤتة، وبيان العلاقة بين ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز، وأثر أنماط التعلّم الشائعة لديهم فـي كـل مـن الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز لديهم.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يمكن القول أن هناك اختلافا بين طلبة جامعة مؤتة في أنمـاط تعلمهـم إذا توقعنا اختلافهم في الميول والاتجاهات والخصائص كما تبين الأطر النظرية، إذ إنه من الممكن ملاحظة اختلاف الطلبة في أدائهم وفي تحصيلهم، والذي يمكن أن يعزى لنمط التعلم، وهذا يعني أنّ استخدام أسلوب واحد من أسـاليب التـدريس لا يكفـي، وكان لا بدّ من الكشف عن هذه الأنماط حسب تصنيف كولب، وبيان العلاقـة بـين الذكاء الانفعالي لديهم ودافعيتهم للإنجاز، مع بيان أثر هذه الأنماط في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز، وتحديدا فإن هذه الدراسة ستحاول الإجابة عن الأسـئلة الآتية:

1- ما هي أنماط التعلّم الشائعة حسب تصنيف كولب لدى طلبة جامعة مؤتة ؟

2- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحـصائية ($\alpha \leq 0.05$) بـين ذكـائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز.

3- هل هناك أثر ذو دلالة إحـصائية ($\alpha \leq 0.05$) لـنمط الـتعلّم لـدى طلبـة جامعة مؤتة في كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لديهم.

3.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتعرف إلى أنماط التعلّم الشائعة لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف كولب لأنماط التعلّم ، والتي قد يتباين فيها الطلبة، والتي يمكننا الكشف عنها من تحديد نتاجات التعلّم المناسبة لها، واختيار الوسائل والأساليب المستخدمة في عملية تعليمها.

وقد جاءت هذه الدراسة نظرا للشعور بأنّ الدراسات العربية التي أجريت في مجال أنماط التعلّم كانت قليلة مقارنة بالدراسات الأجنبية، كما تبين أنّ مراعاة المعلمين وأساتذة الجامعات لأنماط التعلّم الشائعة والمفضلة لدى الطلبة يؤثر إيجابا على نتاج عملية التعلّم(قطامي و قطامي، 2000). ونجمل أهمية الدراسة بما يأتي:

1-الكشف عن أنماط التعلّم الشائعة لدى طلبة جامعة مؤتة.

2- توفير معلومات وبيانات عن أنماط التعلّم لدى الطلبة تساعد التربويين وأساتذة الجامعات على اختيار المحتوى وأساليب التعلّم المناسبة لطلبتهم، والتي تتناسب مع أنماط تعلمهم السائدة .

3- تقديم معلومات وبيانات تحدد العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز يمكن أن يستفاد منها للتركيز على مهارات الذكاء الانفعالي في نتاجات التعلّم، وأثناء المواقف التدريسيّة، والتي من شأنها أن تزيد من دافعية الإنجاز لديهم.

4.1 حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة مؤتة. وتحددت باستخدام مقياس خاص بأنماط التعلم عند كولب، ومقياس خاص بالذكاء الانفعالي، وآخر خاص بدافعية الإنجاز، لذا نتائجها تكون صالحة للتعميم على هذا المجتمع، والمجتمعات المماثلة له.

5.1 متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: نمط التعلّم

المتغيرات التابعة: الذكاء الانفعالي، ودافع الإنجاز.

6.1 التعريفات المفاهيمية و الإجرائية:

نمط التعلّم:

طريقة الطالب أو الفرد المفضّلة في تمثّل المعلومات وإدراكها واستيعابها، والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة، ويعرّف نمط التعلّم إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حده والتي يمكن من خلالها تحديد نمط تعلمه وفق مقياس أساليب التعلّم المستخدم في هذه الدراسة، وقد حدد كولب أنماط التعلم بأربعة أنماط هي (المجالي، 1996):

1- النمط التباعدي(التشعيبي): وهو الذي يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب لمعالجة المعلومات.ويعرّف إجرائياً بإحداثي القيمة الموجبة على المحور العمودي والناتجة عن طرح مجموع علامات الخبرة الحسية من مجموع علامات التفكير المجرد مع القيمة الموجبة على المحور الأفقي الناتجة عن طرح مجموع علامات الملاحظة التأمليّة من مجموع علامات التجريب النشط.

2- النمط التكيفي: وهو الذي يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات. ويعرّف إجرائياً بإحداثي القيمة الموجبة على المحور العمودي والناتجة عن طرح مجموع علامات الخبرة الحسية من مجموع علامات التفكير المجرد مع القيمة السالبة على المحور الأفقي الناتجة عن طرح مجموع علامات الملاحظة التأمليّة من مجموع علامات التجريب النشط.

3- النمط الاستيعابي: وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي المجرد كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب لمعالجة المعلومات. ويعرّف إجرائياً بإحداثي القيمة السالبة على المحور العمودي والناتجة عن طرح مجموع علامات الخبرة الحسية من مجموع علامات التفكير المجرد مع القيمة الوجبة على المحور الأفقي الناتجة عن طرح مجموع علامات الملاحظة التأمليّة من مجموع علامات التجريب النشط.

4- النمط التجميعي(التقاربي): وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات. ويعرّف إجرائياً بإحداثي القيمة السالبة على المحور العمودي والناتجة عن طرح مجموع علامات الخبرة الحسية من مجموع علامات التفكير المجرد مع القيمة السالبة على المحور الأفقي الناتجة عن طرح مجموع علامات الملاحظة التأمليّة من مجموع علامات التجريب النشط.

الذكاء الانفعالي:

هو مجموعة من القدرات والمهارات التي يمتلكها الفرد، وتساعده على فهم مشاعره وانفعالاته، والسيطرة عليها، وفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وحسن التعامل معهم، والقدرة على استخدام وجدانياته في الأداء السليم، وإقامة علاقات طيبة مع الأشخاص المحيطين به(السمدوني، 2007). ويقصد بالذكاء الانفعالي إجرائياً الدرجة التي يحصل عليها طالب الجامعة على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

دافعية الإنجاز:

هي الاستعداد لتحمل المسؤولية، والسعي من أجل تحقيق التفوّق والنجاح لتحقيق أهداف محددة مسبقاً، وهي مثابرة الفرد للتغلب على العقبات، والتخطيط للمستقبل(خليفة، 2000). وتعرّف دافعية الإنجاز إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طالب الجامعة على مقياس دافع الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

أكدت البحوث التي أجريت في مجال الفروق الفردية والتمايز النفسي على وجود فروق فردية في مجال الأنماط المعرفية، حيث يتباين الأفراد في أنماطهم الإدراكية المفضلة، وفي الطريقة التي ينظرون فيها إلى المثيرات، وكيفية معالجتها واسترجاعها، كما دلت نتائج العديد من الدراسات على وجود فروق فردية في أنماط التفكير والتعلّم بين الأفراد مستخدمي اليد اليمنى و مستخدمي اليد اليسرى، ومن هنا جاء التركيز على دراسة أنماط التعلّم والتفكير، وبيان علاقتها بمتغيرات عقلية وشخصية أخرى بهدف الاستفادة منها في التطبيقات التربوية، مثل مساعدة المدرسين على اختيار الخبرات التعليمية المناسبة، وملاءمة استراتيجيات التدريس لأنماط التعلّم المفضلة لدى الطلبة، وتعزيز تعلم الطلبة والاحتفاظ بهذا التعلّم لفترة أطول، وتنويع الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع أنماط تعلمهم(الزغول والمحاميد، 2007) .

1.1.2 نمط التعلّم(Learning style):

تجمع الكثير من التعريفات التي وضعها المختصون على أنّ نمط التعلّم هو الأسلوب المفضل لدى الأفراد في اكتساب المعرفة ومعالجتها، وقد ورد في الأدب التربوي عدة تعريفات لأنماط التعلّم منها (الكناني والكندري، 2005) :

1- تعريف ميسك(Messick): " هي أساليب الشخص المميزة في الإدراك والتذكّر والتفكير وحل المشكلات "

2- تعريف ثيساروس(Thesaurus):" هي عادات المتعلّم في معالجة المعلومات، والتي تمثل أساليبه في الإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات".

3- تعريف ويتن(Witen): " هي نماذج لتجهيز المعلومات وتناولها، بغض النظر عن مصدرها سواء أكان العالم الخارجي المحيط بالفرد أو الفرد نفسه ".

4- تعريف هارفي: " هي الطريقة التي يجهّز وينظم بها الفرد المعلومات والمثيرات في البيئة المحيطة ".

ويعرف أبو حطب نمط التعلّم بأنّه:" طريقة المتعلم الثابتة في الاستجابة للمثيرات واستخدامها في سياق التعلّم" (أبو حطب وصادق، 1984) .

ويورد(الزغول والمحاميد، 2007) تعريفات أخرى وضعها بعض العلماء والهيئات منها:

1- تعريف كنسيلا(Kinsella) : " هي طريقة الفرد الطبيعية وعاداته المفضلة لامتصاص ومعالجة واسترجاع المعلومات الجديدة ".

2- تعريف غريغور: "هي مجموعة من الأدوات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على تعلمه واستقبال المعلومات الواردة من البيئة بقصد التكيف معها".

3- تعريف إدارة اتحاد المدارس الأمريكية: نمط التعلّم هو الطريقة التي يتعلم بها كل فرد بشكل أفضل.

4- تعريف الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية الأمريكية: هو مزيج من الميزات الجسمية والعقلية والانفعالية، والتي هي بمثابة مؤثرات ثابتة نسبياً حول الكيفيّة التي يقوم بها المتعلم باستقبال البيئة، والتفاعل معها، والاستجابة لها.

وحدد مالكوم، ولوتز، وجيركن، وهويتكل أسلوب التعلّم بأنه طريقة معالجة الفرد المشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر لدى الفرد والبيئة المحيطة به(قطامي و قطامي، 2000).

ويعرف كولب(Kolb, 1984) نمط التعلّم بأنّه الطريقة المفضلة لدى الأفراد لإدراك المعلومات والتعامل معها.

ومما سبق يمكن القول أنّ نمط التعلّم هو طريقة الفرد في تمثّل المعلومات، وإدراكها وفهمها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها وقت الضرورة.

وتختلف عناصر نمط التعلّم عند الأفراد باختلاف المثيرات التي يتعرضون لها ، سواء أكانت بيئية أو اجتماعية، وكذلك باختلاف حاجاتهم الجسمية والانفعالية، وهذا يتطلب استخدام أساليب تعلم متعددة لتلبية حاجاتهم المختلفة (Stone, 1986).

1.1.1.2 تصنيفات أنماط التعلّم

نظرا لاهتمام العلماء بدراسة الفروق الفردية في أنمـــاط الـــتعلّم بـــرزت العديد من الاتجاهات النظرية والتطبيقية في مجال أنماط التعلّم والتفكير، ونـــتج عن ذلك عدد من النماذج التصنيفية لأنماط التعلّم، وينطوي كـــل نمـــوذج علـــى الكثير من المضامين التربوية ومن هذه التصنيفات:

أولا: تصنيف كولب(Kolb)

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلّم يقوم على أساس نظرية التعلـــيم التجريبي، ويرى أنّ التعلّم عبارة عن بعدين الأول: هو إدراك المعلومات والذي يبدأ بالخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني: هو معالجة المعلومات ويبدأ بالملاحظة التأمّلية وينتهي بالتجريب الفعّال، ولكي يكون المتعلم فعالاً فإنّـــه يحتاج إلى أربعة أنواع من القدرات التي يركز كل منها على شيء معين، وهـــذه القدرات هي(الكناني والكندري، 2005):

1- الخبرة الحسّية: حيث يندمج المتعلم اندماجاً كاملاً، وتركز على الشعور .

2- التأمل والملاحظة: يلاحظ المتعلم الخبرات، ويتأمل فيها من زوايا مختلفـــة، وتركز على المشاهدة.

3- التجريد المفاهيمي: يخلق المتعلم مفاهيم تجمع ملاحظاته في نظرية متكاملـــة وتركز على التفكير.

4- التجريب النشط: المعالجة النشطة للمثيرات والخبرات، ويستخدم النظريـــات لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتركز على الفعل.

وينتج عن هذه القدرات أربعة أنماط للتعليم هـــي(الكنـــاني والكنـــدري ، 2005؛ الزغول و المحاميد، 2007؛ أبو هاشم وكمال، 2007):

1- الأسلوب التقاربي(Convergent Style) أو التجميعي: ويتميّز أصـــحاب هذا النمط بقدرتهم على حل المشاكل والمواقف التي تتطلب إجابةً واحـــدةً بسيطة صحيحة، ويسمون التقاربيين لأنهم يجدون حلاً واحـــداً صـــحيحاً ومألوفاً للمشكلة، وقدراتهم التعليمية السائدة لديهم هي تكـــوين المفـــاهيم المجردة والتجريب النشط، وهؤلاء في العادة عاطفيون نسبياً، ويفـــضلون

التعامل مع الأشياء، واهتماماتهم عادةً ما تكون في نطاق ضيق، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

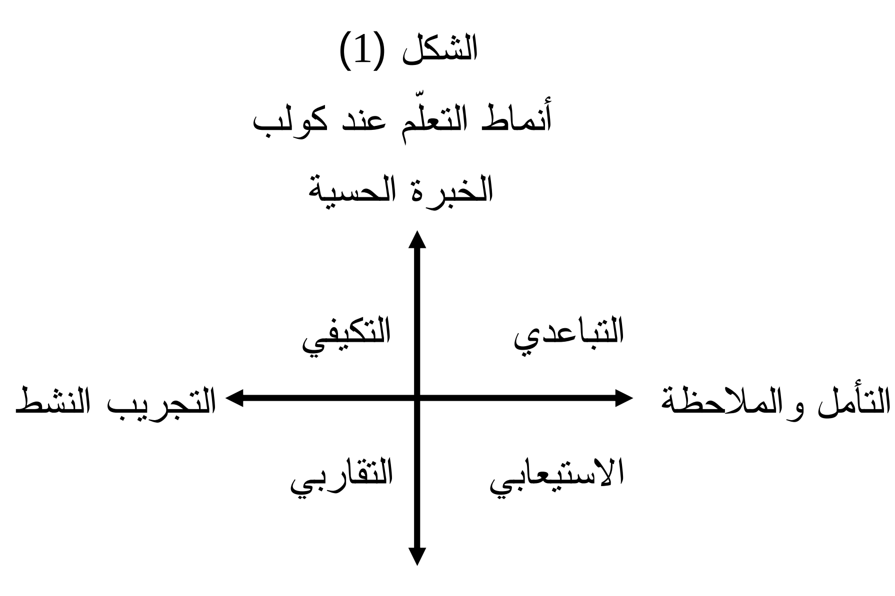
2- الأسلوب التباعدي(Divergent Style) أو التشعيبي: ويتميز أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية، والملاحظة التأملية، ويسمون التباعديين لأنّهم يجيدون توليد الكثير من الأفكار والحلول، واهتماماتهم العقلية واسعة وتكمن قوتهم في قدرتهم التخيلية، ويحبون رؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج الأفكار وخاصة مواقف العصف الذهني، وهم عاطفيون يتسمون بالمشاركة الوجدانيّة الفعّالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون، ويخوضون ميادين الإرشاد وتطوير المنظمات والأفراد.

3- الأسلوب الاستيعابي(Assimilator Style): ويتميّز أصحاب هذا النمط باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظات التأملية، ويسمون الاستيعابيين لأنّهم يحبون استيعاب العناصر المتفرقة في كل متكامل، وتكمن قوتهم في خلق نماذج نظرية بالإضافة إلى الاستدلال القرائي، ويهتمون بالمفاهيم المجرّدة ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار إلا قليلاً ، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات، ويعملون في البحوث والتخطيط.

4- الأسلوب التكيفي(Accommodator Style) : يتميّز أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية والتجريب، وهم عكس الاستيعابيين، ويسمون متكيفين لأنّ لديهم المهارة والبراعة على التكيف مع الظروف الجديدة، ولديهم القدرة على تنفيذ الخطط والتجارب، والاندماج في الخبرات الجديدة، وحل المشكلات معتمدين على المحاولة والخطأ، والاستفادة من خبرات الآخرين، وهم مندفعون لا يتحلون بالصبر، وعندما يواجهون نظرية تخالف آراءهم يتجاهلونها، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية والتجارية، والأعمال التي تركز على الحركة والمبيعات والتنسيق، والشكل (1) يوضح نموذج أساليب التعلّم عند كولب :

الشكل (1)

أنماط التعلّم عند كولب



وتعد عناصر نموذج كولب ذات أقطاب ثنائية على خطين متصلين، حيث يميل المتعلم إلى تطوير أدائه في أحد الأرباع الأربعة، والتي تمثل الجزء الداخلي للخطين المتصلين، حيث يحدد بعدا كيفية إدراك المعلومات و معالجته للمعلومات أسلوب التعلّم للفرد، فتفضيل الفرد للخبرة الحسية تتضمن تفضيله للمشاعر بالمقارنة مع التفكير، والنزعة إلى استخدام مهاراته الحدسية من إحساس بما يدركه الفرد، وتفضيله للملاحظة التأملية تتضمن ملاحظة حذره كطريقة لفهم ما تعنيه الخبرة، كما يظهر الفرد اهتماما للكيفية التي تحدث بها الأشياء بشكل واقعي بالمقارنة مع ما سيقوم به؛ أي التأمل بالمقارنة مع العمل، كما أنّ تفضيل الفرد للتحليل المفاهيمي المجرد يتضمن ميلا نحو التفكير المنطقي أكثر من ميله نحو المشاعر، وتفضيل الفرد للتجريب يتضمن الاهتمام بالتطبيق العملي والتعلّم من خلال المحاولة والخطأ (ارتاحي، 1993).

ثانيا: تصنيف دن و دن(Dunn &Dunn)

يعتقد دن و دن أنّ تطابق أساليب التدريس مع أنماط التعلّم يؤدي إلى تحسن تعلم الأفراد، وقد اهتمّ بعدة عوامل أو متغيرات متداخلة ومتفاعلة، تدخل في نمط التعلّم، وتتوزع على أربعة مجالات هي (الزغول والمحاميد، 2007؛ الضمور، 2008):

1- الحاجات أو المتغيرات البيئية: كالصوت والحرارة والضوء وتصميم الأثـــاث والمقاعد.

2-الحاجات أو المتغيرات الانفعالية: وتتـــضمن الدافعيّـــة والمـــسؤولية والمثـــابرة والتصميم.

3- الحاجات أو المتغيرات الجسمية: وتتضمن الطعام والشراب والحركـــة والوقـــت والوضع المفضل من قبل الفرد(سمعي ، بصري ، حركي).

4- المتغيرات الاجتماعية: وتشمل مجموعات التعلّم وأشكال السلطة.

واعتماداً على ذلك فقد قسم دن ودن الأفراد حسب ميولهم إلـــى الأنمـــاط أو الأصناف الآتية:(الزغول والمحاميد، 2007):

1- النمط الشمولي(Clobal): وهو نمط يركز على كافـــة التفاصـــيل فـــي معالجـــة موضوع أو محتوى مهم.

2- النمط التحليلي(Analytical): وهو نمط يعتمد على التحليل للموضـــوع، ويعمـــل استنتاجات وخلاصات حوله .

3- النمط التأملي(Reflective): ويعتمد هذا علـــى التأمـــل الـــذاتي فـــي معالجـــة الموضوعات.

4- النمط الحركي النشط(Impulsive): وهو نمط يمتاز بالاندفاع والاعتمـــاد علـــى التجربة والعمل.

وتعتمد عناصر أسلوب التدريس التي يمكن تكييفها لتفـــضيل الطالـــب علـــى التخطيط التعليمي، ومجموعات الطلبة، وتصميم الغرفة الصفية، وبيئة المدرســـة، و مميزات التدريس، وأساليب التدريس، وأساليب التقييم(Dunn, 1984).

ثالثا: تصنيف الفورمات لمكارثي(McCarthy):

اعتمد مكارثي على نموذج كولب، ويـــرى أنّ الأفـــراد يتعلمـــون الخبـــرات والمعلومات الجديدة، ويواجهون المواقف الجديدة بإحدى طريقتين: إمّا مـــن خـــلال المشاعر، وإمّا من خلال التفكير، وتمّ تقسيم الأفراد إلى أربعة أنماط هي (الزغـــول والمحاميد، 2007؛ الضمور، 2008؛ الزعبي، 2005):

1- المتعلم التخيلي: يفضّل المتعلم في هذا النمط استراتيجيات التعلّم المرتبطة بالاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الذهني أو الفكري، والمتعلم ضمن هذا النمط يسعى إلى المشاركة الشخصية، والبحث عن المعاني والترابط فيما يتعلمه، ويتفاعل على نحو جدي مع خبرات التعلّم، ويتأمل فيها، ومن الأنشطة الملائمة لهذا النمط استخدام الخرائط الذهنية، والعصف الفكري، وعمل القوائم والمناقشة، ومشاهدة الأفلام والفيديو، وعمل الاستنتاجات، والمتعلم يسعى للإجابة عن سؤال: لماذا يتعلم؟

2- المتعلم التحليلي: ويبحث المتعلم ضمن هذا النمط عن المعلومات والحقائق، ويشكل الأفكار، والتفكير من خلال الأفكار المجردة، ويفضل المتعلم العمليات المجردة والتأمل والتركيز على محتوى ما يتعلمه. وتتضمن استراتيجيات التعلّم المفضلة لهذا النمط المشاهدة والتحليل والتصنيف، ووضع النظريات، ومن الأنشطة المناسبة للمتعلم في هذا النمط البحث عبر الانترنت، والبحث عن مؤلفات ذات علاقة بالموضوع، ومشاهدة الخرائط، ومقابلة الخبراء والمختصين، ويطرح المتعلم دائماً سؤال: ماذا ؟ .

3- المتعلم المنطقي: وتتمثل استراتيجية التعلّم الملائمة للمتعلم في هذا النمط في التفاعل الحسي مع الخبرات والتجريب، حيث يتم التعلّم من خلال الفعل والتجريب، وتطبيق النظريات، والبحث عن سؤال: كيف؟ ومعرفة كيفية تطبيق ما تمّ تعلمه، ومن الأنشطة الملائمة للمتعلم ضمن هذا النمط التكليف بواجب كتابي مثل كتابة قصة أو مقالة أو رسالة، وتأليف القصائد الشعرية، والتمثيليات والأغاني، وتصميم اللوحات، ومتابعة رحلات على الخريطة، أما استراتيجيات التعلّم الملائمة للمتعلم فهي التفاعل والتجريب ولعب الأدوار.

4- المتعلم الديناميكي: في هذا النمط يعتمد المتعلم على التعلّم من خلال البحث والاستكشاف باستخدام المحاولة والخطأ، ويفضل التجريب واختبار نتائج تجاربه عملياً، ويفضل أيضا تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، وتبني ما يتعلمه ويعدّله من خلال طرح أمثلة مثل ماذا؟ وإذا ... ؟ ويستخدم هذا النمط من المتعلمين استراتيجيات التعلّم المستندة إلى التعديل والتوضيح وحب

المغامرة والإبداع ، ومن الأنشطة المناسبة لهذا النمط المشاركة في المشاريع، وسرد القصص، وعمل التقارير، وتصميم الملفــات، والمــشاركة بالأنــشطة الكتابية، وسرد القصص شفوياً، ومراجعة القصائد، والمشاركة في الأغاني.

رابعا: تصنيف جريجورك(Gregorc style Delineator) :

اقترح جريجورك نموذجا يعرف بنموذج القدرات المتوسطة، ويرى أنّ أغلب الناس لديهم أفضلية لشيء ما؛ إذ إنّ كل واحد يمتلك بعض المقدرة في أي بعد مــن الأبعاد الأربعة التي ذكرها، ودعا إلى ضرورة الوعي بطبيعة القــدرات المتوســطة لدى المتعلمين، ومراعاتها أثناء التدريس، وصنّف جريجورك الأفراد حسب طبيعــة القــدرات المتوســطة المــستخدمة لــديهم إلــى (الزغــول والمحاميــد، 2007؛ الضمور، 2008):

1- نمط التفكير التتابعي المادي(Abstract Sequential): وفيــه يفــضّل الأفــراد التفكير بالأشياء على أساس مادي وفق تسلسل منظم، ويمكن وصــف هــؤلاء المتعلمين بأنّهم يمتلكون مقدرات ممتازة في الكتابــة، والمحادثــة، والتــصور المتجانس، وهم قادرون على استخلاص الأفكار الأساسية من التقديم والــشرح المنطقي، ويفضلون طرق التعلّم المعتمدة على الوظائف المبالغ فيها (الصعبة)، واستخدام أشرطة الكاسيت في الشرح والمحاضرات، وتدريس الفــصول ذات التفكير التحليلي.

2- التفكير التتابعي المجرد(Concrete Sequential): ويفضل الأفراد في هذا النمط التفكير بالأشياء على أساس رمزي وفق تسلــسل مــنظم، ويفــضلون المــادة الترابطية الملموسة، ويفضلون اتجاهات الخطوة خطوة، ويبحثون عن التعليمات ويتبعونها، ويفضلون أنماط تعلم مثل الكتب التوضيحية بالرســومات، والكتــب الموضحة برسومات عملية، والمحاضرات، والاختبــارات ذات الاختيــار مــن متعدد.

3- التفكير المجرد العشوائي(Random Concrete): وفيه يفضل المــتعلم التفكيــر بالأشياء على أساس رمزي وفق تسلسل غير منظم، حيث يلجأ لاستخدام طريقة التجربة والخطأ في اكتساب المعلومات، ولا يستجيبون بــصورة جيــدة لــسرد

المعلم، ويفضلون العمل وحدهم أو في مجموعات صغيرة، ويفضلون طرق تعلم الألعاب والمحفزات، ودراسة المشاريع المستقلة، والقراءة الإضافية، وإجابة الأسئلة القصيرة.

4- التفكير المادي العشوائي(Abstract Random): ويفضل الأفراد في هذا النمط التفكير بالأشياء على أساس مادي وفق تسلسل غير منظم، ويمتازون بأنّهم يعطون عناية خاصة لسلوك الإنسان، ويعتمدون على المزاج، والمحيط المجاور، ويفضلون طرق التعلّم بالمناقشات الجماعية والأفلام، والمناقشة بطرح أسئلة وإجابات، والمحاضرات.

خامسا: تصنيف جراشا- ريتشمان (نموذج التفاعل الاجتماعي):

يوضح هذا النموذج كيفية تفاعل المتعلمين داخل الغرفة الصفية، حيث تمّ تطوير ثلاثة أنماط متناقضة للتعلم وهي:(اعتمادية / مستقلة)، و(تنافسية / تعاونية)، و(تجنبيّة / تشاركية) وأصبح هناك ستة أنماط لاستجابة الطلبة وهي (الضمور، 2008):

1- الاعتماديون: ينظرون للمعلم وللزملاء على أنّهم مصدر للإرشاد ويفضلون الشخصية ذات النفوذ والسلطة القوية لأخبارهم بما ينبغي عليهم فعله والقيام به، لذا هم يعتمدون على الآخرين في التعلم.

2- المستقلون: يفضلون التعلّم الذاتي، والدراسة المستقلة، والعمل والتفكير وحدهم بدلاً من العمل والتفكير مع الآخرين، ولكنهم يسمعون للآخرين.

3- التنافسيون: ينظرون للتعلم على أنّه مواجهة فوز وخسارة، ويدفعهم للتعلم التميز على الآخرين، أي من أجل إظهار أدائهم الأفضل، وتميزهم نسبة لأقرانهم، ويتعلمون أيضا من أجل المدح والثناء على إنجازاتهم الأكاديمية.

4- التعاونيون: ويفضلون التعلّم في بيئة اجتماعية مع زملائهم، ويكتسبون المعلومات عن طريق المشاركة والتعاون مع زملائهم ومعلمهم، وهم يفضلون المحاضرات مع نقاشات المجموعة الصغيرة، والمشاريع الجماعية.

5- التجنبيون: ويتسمون بعدم المشاركة الفعالة في الصف، وعدم الاهتمام بتعلم محتوى المادة الدراسية، وليس لديهم حماس أو دافعية لحضور الدرس، وأحياناً يرتبكون في النشاطات الصفية.

6- المشاركون: لديهم إدراك بأنّ بيئة التعلّم فرصة للتفاعل مع الآخرين، وتعلم المحتوى الدراسي، وهم متشوقون للقيام بأعمال صفية قدر الإمكان، ولديهم رغبة بتلبية توقعات المعلم.

قد يمتلك كل شخص بعضاً من كل هذه الأنماط بشكل مثالي، وربما يمتلك توازناً لجميع أنماط التعلّم، وقد يميل البعض نحو واحد أو اثنين من هذه الأنماط، كما أنه من المحتمل أن تتغير هذه التفضيلات لا سيما عند مواجهة خبرات جديدة (Grasha, 1996).

سادسا: تصنيف كانفيلد (نموذج التفضيل التعليمي)

وهو نموذج يتطرق للتنوعات بين المتعلمين ضمن البيئة التي يتعلمون فيها، وفيه طوّر كانفيلد أنماط التعلّم في أربعة مجالات(Claxton and Murrell, 1987):

أ- ويتعلّق بظروف التعلّم بما فيها التكيف، مثل حاجة الطلبة لتطوير علاقات شخصية مع زملائه الآخرين والمعلم، ورغبتهم بالتنظيم والتفضيل والأداء ورغبتهم بوضع الهدف والاستقلالية، وتكيفهم نحو التنافس والسلطة.

ب- ويتعلق بتفضيلات الطلبة المتعلقة بالمحتوى، ويتضمن الأعداد (العمل مع الأعداد والمنطق)، والنوعية (العمل مع الكلمات واللغة)، والأشياء غير العاملة (البناء أو الإصلاح)، والناس (العمل مع الناس مثل المبيعات والمقابلات).

ج- يتعلق بتفضيلات الطلبة المتعلقة بالحالة وتتضمن الاستماع، والقراءة، والخبرة المباشرة.

د- ويتعلق بمجال التوقعات ويقابل مع الدرجات التي يعتقد الطلبة بأنّهم سيحصلون عليها.

سابعا: تصنيف جولاي(Keith Golay)

قامت كيت جولاي بوصف أربعة أنماط للتعلم وقد استندت في ذلك إلى تصنيف ديفيد كيرسي لأنماط الشخصية؛ حيث يقابل كل نمط من أنماط التعلّم نمطا

معينا من أنماط الشخصية وهذه الأنماط هي (الفقهاء، 2002؛ الزغول والمحاميد، 2007):

1- النمط الحسي يقابله نمط التعلّم الواقعي أو الطبيعي.

2- النمط البراجماتي يقابله نمط التعلّم الواقعي المهتم بالنظريات وتطبيقاتها.

3- النمط العقلاني يقابله نمط التعلّم المفاهيمي المهتم بالأفكار التأملية والمعلوماتية.

4- النمط المثالي يقابله نمط التعلّم المفاهيمي المهتم بالعواطف المصنفة الشاملة.

افترضت جولاي أنّ نمط الشخصية السائد لدى الفرد ينجم عنه تفضيله لنمط تعلم معين، علما بأنّ المعلم الناجح يضع هذه الصفات في حسابه عند تنسيق استراتيجيات التعلّم، واختيار المحتوى والأهداف، وسبل تحقيقها (Golay, 1982)، وهذه الأنماط هي (الزغول والمحاميد، 2007؛ الضمور، 2008):

1- النمط الطبيعي ذو نمط التعلّم الواقعي التلقائي Actual – Spontaneous Learning يميل أفراد هذا النمط إلى الاستفادة من الخبرات السابقة، ويعدون العمل أساس الحياة، والتجربة أفضل معلم، ويركزون على الحاضر وينظرون للماضي على أنّه مندثر، والمستقبل على أنّه شيء محقق، وهذا النمط يهتم بالأمور المادية الملموسة، وهم أقل اهتماما بالمسائل العقلية والثقافية، وينقصهم الذكاء لأنّهم لا يهتمون بالمفاهيم النظرية، ويميلون إلى المشاركة في الأنشطة الجماعية، والأعمال التنافسية، ومواقف الفرح؛ لذا نجدهم لا يطيقون النظام الصفي الذي يتطلب منهم المثابرة والتركيز؛ مما يدفعهم إلى المرح والفكاهة واللهو، والتفكير الواقعي.

2- النمط البراجماتي: وهم ذوو نمط التعلّم الواقعي الروتيني(Actual Routine Learning) وفي هذا النمط يهتم المتعلم بالبحث عن المعارف عن طريق الوقائع المادية الملموسة، وبذلك يتشابه هذا النمط مع النمط الطبيعي في الاهتمام بالأمور المادية الملموسة، ويهتم بالجوانب العملية للمعرفة مع التركيز على منطلقاتها النظرية، فيميلون إلى الاستبصار والاستنتاج، والبحث عن الحقائق المادية والنظرية، ويعملون على حفظ المعرفة باستخدام التكرار والتدريب. وأصحاب هذا النمط ميالون إلى إشباع حاجاتهم عن طريق التفاعلات الاجتماعية وإيجاد جماعة

الأصدقاء، ويسعون إلى المحافظة عليها لذا نجدهم يشاركون في الأنديـــة وفـــرق الكشافة، ويطيعون التعليمات ويحرصون على النظام الصفي، ويمتازون بتحمـــل المسؤولية.

3- النمط العقلاني ذو نمط الـــتعلّم المفـــاهيمي المحـــدد (Conceptual – Specific Learning)، ويمتاز أصحاب هذا النمط بالكفاءة، والموضوعية، وحب الاستطلاع، والدافعية القوية للحصول على إجابات واضحة ودقيقة للتساؤلات التي تدور فـــي أذهانهم، ويمثّل الفرد في هذا النمط عالماً صغيراً يسعى إلى المعرفة، ويعتمد على الاكتشاف والتجريب، ويعمل على جمع البيانات واشتقاق النظريـــات، والتمييـــز، والمقارنة فيما بينها للتوصل إلى المعرفة الحقيقية والموضوعية، ويمثـــل اللعـــب لديهم نوعاً من الأداء والعمل، ويستطيعون التركيز على المهمات لفتـــرة طويلـــة دون ملل أو كلل، وهم لا يميلون إلى الروتين والتكرار والتدريب لأنّ ذلك يـــؤدي بهم إلى الملل ويقلل من مستوى دافعيتهم، لذا غالباً ما يبحثون عن الأشياء الغريبة والجديدة، واجتماعياً نجدهم يواجهون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم للآخرين، وهم لا يشاركون الآخرين اهتماماتهم، وتعاملهم مع الآخرين يأخذ شكل الإرشاد والوعظ والأمر والنهي، لذا يظهـــرون للآخـــرين بـــصورة الانعـــزاليين وعديمي الإحساس والمتعجرفين.

4-النمط المثالي ذو نمـــط الـــتعلّم المفـــاهيمي الـــشامل(Conceptual – Global Learning) ويهتم أصحاب هذا النمط بالمفاهيم المجردة والأشياء المطلقة أكثـــر من اهتمامهم بالواقع وهم أكثر اهتماماً بالمستقبل، ويميلون إلـــى تأكيـــد الـــذات والتفوق والشهرة لا سيما في المجال الأكاديمي، ويمتـــازون بـــأنّهم متحـــدثون بارعون، ويستمتعون بعمليات التواصل اللفظي والكتـــابي، ويمتـــازون بالقـــدرة العالية على الكتابة والكلام بطلاقة ويسر، وعلـــى الـــصعيد الاجتمـــاعي فهـــم متصفون بالصداقة، والود والعاطفة الصادقة، والانفتاح على الآخـــرين، وشـــدة الحساسية، وصدق التعامل، والاستقامة، والتفاعل الاجتماعي الايجابي ورفـــض العقاب، ويمتازون أحيانا بالعصيان لرؤسائهم ومعلميهم، ويكونون محط إعجاب واحترام الآخرين خاصة أقرانهم ومعلميهم.

ثامناً: تصنيف تورنس وزملائه :-

قام تورنس وزملاؤه بتصنيف أنماط التعلّم بناءً على نصف الدماغ المستخدم من قبل المتعلم في عملية اكتساب المعلومات ومعالجتها، وقد اعتمد تورنس وزملاؤه على أمرين في هذا التصنيف(الزغول والمحاميد،2007) هما:

أ – الدراسات الطبية على وظائف الدماغ، والدراسات في مجال الأعصاب لدى الأفراد العاديين، والأفراد الذين يعانون من تلف أو خلل في الدماغ.

ب – الأبحاث التي أجراها تورنس وزملاؤه بتطبيق مقياس نمط التعلّم والتفكير، وقد توصل تورنس وزملاؤه إلى ثلاثة أنماط وهي:

1- النمط التعليمي المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ:

وفيه يستخدم الأفراد النصف الأيسر من الدماغ في عمليات اكتساب المعرفة ومعالجتها، وفيه يمتاز المتعلم بميله إلى المعالجة التحليلية والمنطقية للمعلومات اللفظية والرقمية، والتعرف على الأسماء وتذكرها، والاستجابة إلى التعليمات اللفظية بشكل أكبر من الاستجابة للتعليمات الحركية والبصرية، فهم يستطيعون التعبير عن انفعالاتهم وضبطها والتحكم بها، والتعامل مع مشكلة واحدة في الوقت الواحد، ويعملون على حل المشكلات من خلال التجريب، ويتصفون بالموضوعية في إصدار الأحكام، ويتسمون بالتفكير المنطقي والجدية والنظام والتخطيط لحل المشكلات والتفكير المحسوس، كما يميلون إلى النقد والتخيل في القراءة والسمع، وهؤلاء يسمون بالدماغ الأكاديمي حسب وجهة نظر التعلّم المستند إلى الدماغ(الزغول والمحاميد، 2007) .

2- النمط التعليمي المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ:

وفيه يكون اعتماد الأفراد على استخدام الجزء الأيمن من الدماغ في عمليات التعلّم والاكتساب، ويمتاز أصحاب هذا النمط من التعلّم بالقدرة على التعرف على الوجوه وتذكرها، وإنجاز العمليات غير المتعلقة بالكلام، والتي تشمل القدرة على تحديد الاتجاهات، والتحرك في الحيز المكاني، وتحديد المواقع، وإدراك العلاقات المكانية، ويمتازون أيضا بالاستجابة للمثيرات الوجدانية، كما يمتازون بقدرتهم الكبيرة على تفسير لغة الإشارة، والتفكير بالأشياء الفكاهية، وفي

قدرات التخيل والابتكار، وهم قادرون على التعامل مع عدد من المشكلات في آن واحد، كما أن قدراتهم الموسيقية جيدة، ويمتازون بالقدرة على الإدراك المتعلق بالحدس، والاستجابة للتعليمات البصرية، والتعبير عن انفعالاتهم بشكل صريح، ويتصفون بالذاتية في إصدارهم للأحكام، ويتصرفون بتلقائية، ويميلون إلى استخدام المجازات والاستعارات، والتخمين في التعامل مع المعلومات، ومثل هذا النمط يسمى حسب وجهة نظر التعلّم المستند للدماغ بالدماغ الابتكاري(عكاشة، 1986؛ الزغول والمحاميد، 2007؛ الضمور، 2008) .

3- نمط التعلّم المتكامل:

ويستخدم أفراد هذا النمط نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا في عمليات التعلّم والتفكير بالتساوي، وهذا يعني أنّهم يمتازون بالخصائص والقدرات المتواجدة لدى الأفراد مستخدمي النصف الأيسر والنصف الأيمن من الدماغ (عبد الفتاح، 1995؛ الزغول والمحاميد، 2007؛ الضمور، 2008) .

تاسعا: نموذج فيلدر ــ سيلفرمان(Felder – Silverman)

طور ريتشارد فيلدر وليندا سيلفرمان عام 1988 نموذجاً لأنماط التعلّم ركزا فيه على أكثر فروقات التعلّم أهمية، من أجل توفير أساس جيد للمعلم لتطوير نمط تدريس يتطرق للحاجات التعليمية لجميع الطلبة، وهذا النموذج يصنف الطلبة وفق تفضيلاتهم إلى فئة معينة أو أخرى في كل من الأبعاد الآتية(الضمور، 2008):

1- الحِسي: وهو المفكر الحسي، العملي، الذي يتكيف نحو النظريات والإجراءات، مقابل المجرد وهو المفكر التجريدي، الإبداعي، والذي يتكيف نحو النظريات والمعاني الضمنية.

2- الصوري: وهو الذي يفضل التمثيلات المشاهدة للمادة مثل الصور، والرسوم البيانية، والبطاقات، مقابل اللفظي الذي يفضل التوضيحات المحكية أو المكتوبة.

3- النشط: يفضل التعلّم عن طريق التجريب ولمس الأشياء، والعمل في جماعات، مقابل التأملي الذي يفضل التعلّم عن طريق التفكير المعمق، ويفضل العمل وحده أو مع زميل يألفه.

4- التتابعي: ويقوم بعملية تفكير خطية، حيث يعمل بخطوات صغيرة متدرجة مقابل العام الشمولي الذي لديه عملية تفكير كليّة، ويتم تعلمه من خلال خطوات كبيرة.

2.1.1.2 خصائص أنماط التعلّم:

يورد الشرقاوي (1981) مجموعة من الخصائص التي تتميز بها أساليب التعلّم بصورة عامة وهي:

1- أساليب التعلّم تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد، وليس بمحتوى هذا النشاط، وبالتالي فإننا نشير إلى الفروق الفردية في العمليات المعرفية مثل: الإدراك، أو التفكير، أو حل المشكلات.

2- أساليب التعلّم من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، إذ إنّها تمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية، فهي ليست خاصة بالجانب المعرفي وحده من الشخصية وإنما للشخصية ككل.

3- تتصف أساليب التعلّم بالثبات النسبي، مع قابليتها للتغيير أو التعديل، ولكنها لا تتغير بسرعة أثناء حياة الفرد، وهذا يعني أنّه يمكننا التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة.

4- أساليب التعلّم ثنائية القطب مما يميزها عن القدرات العقلية كالذكاء، فمن المعروف أنّه كلما زاد نصيب الفرد من القدرات العقلية كان ذلك أفضل، ولكن بالنسبة إلى الأساليب فإن كل قطب له قيمة في ظل شروط خاصة أو محددة.

إنّ الطلبة في الصف الواحد يتعلمون بأساليب متنوعة، وإنّ أداء هؤلاء الطلبة في المواد التعليمية المتباينة يرتبط بالأسلوب الذي يتعلمون من خلاله، كما أنّ تحصيلهم يتأثر ايجابياً عند تعلمهم بأساليب تعليمية مطابقة لأساليب تعلمهم(Stone, 1986).

ومما سبق، يمكن القول إنّ هناك العديد من تصنيفات أنماط التعلّم، وكل تصنيف منها تناول أبعادا مختلفة، وتم من خلالها تطوير مقاييس لأنماط التعلّم،

ومعرفة أنماط التعلّم يساعد المعنيين على تعزيز تعلم الطلبة، والاحتفاظ بهذا التعلّم لفترة أطول، من خلال ملاءمة استراتيجيات التدريس لأنماط التعلّم المفضلة لدى الطلبة، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة، والتنويع في الأنشطة بما يتناسب مع هذه الأنماط.

2.1.2 الذكاء الانفعالي :

اهتمّ الفلاسفة القدماء أمثال أرسطو بموضوع الذكاء، وظهر ذلك واضحا في كتاباتهم حول تفسير المعرفة والتعلّم لدى الإنسان، فقد أرجع أرسطو الاختلاف بين الأفراد في الخصائص بما فيها الذكاء إلى اختلاف وتباين البيئات التي يولدون وينشأون فيها، في حين يرى أفلاطون أنّ الذكاء قدرة فطرية لدى الأفراد تتجلى في قدرتهم على التعلّم، واكتساب الخبرات، وفي العصر الحديث - وعلى الرغم من اختلاف العلماء في تعريفه، وطبيعته – أصبح الذكاء موضوعا حيويا؛ لارتباطه بكافة ميادين الحياة الأكاديمية والمهنية والاجتماعية وغيرها(جولمان، 2000؛ الزغول، 2005).

والمتتبع لنشأة الذكاء الانفعالي يجد أنّ جذوره التاريخية بدأت منذ القرن التاسع عشر، إذ يرى وليم جيمس (1890) أنّ الشعور أو الوعي بالذات هو في جوهره خبرة اجتماعية، وهذا يتفق مع حكمة سقراط " اعرف نفسك " والتي تعتبر حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي؛ إذ إنّ تلك الحكمة تعني وعي الإنسان بمشاعره وقت حدوثها(الأعسر والكفافي، 2000).

ويرجع الفضل في ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي إلى شارلز داروين (Carles Darwin) الذي تعرض لهذا الموضوع عام 1837 ونشر أول كتاب تحدث فيه عن التعبير الوجداني (العاطفي)، وبعد ذلك دارت نقاشات، وظهرت منشورات عن الذكاء الانفعالي عندما عرّف ثورنديك(Thorndike) ما سمي بالذكاء الاجتماعي، واستمر العلماء من أمثال كيلي (Kelly)، وروجرز (Rogers)، وروتر (Roter)، وغيرهم في الحديث عن الذكاء الانفعالي، ووجه سالفوي وماير أنظار الباحثين في الدراسات النفسية إلى أهمية البعد الانفعالي والاجتماعي من الذكاء وذلك في مقالهما

" الذكاء الوجداني"، وظهر في تلك الدراسة أول مقياس لقياس الذكاء الانفعالي. ثـمّ نشر جولمان عام 1995 أول كتاب عن الذكاء الوجداني، ونال شهرة واسـعة فـي الولايات المتحدة والعالم(السمدوني، 2007).

فالذكاء العقلي بنية معقدة ذات أبعاد وعناصر متعددة تتمثل فـي عـدد مـن القدرات، كالقدرة على التعلّم، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة علـى التكيـف، والقدرة على التفكير المجرد وغيرها. أمّا الانفعال فهو ما يتعرض له الكائن الحـي من استثارة أو تهيج تظهر فيما يطرأ عليه من تغيرات جـسدية فـسيولوجية، ومـا يعتريه من مشاعر وأحاسيس، فيتولد لديه دافع للقيام بسلوك معـين للتخفيـف مـن الاستثارة، سواء أكان مصدرها داخليا أو خارجيا(السمدوني، 2007).

ويعد الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبيا، ولا يزال موضـع الدراسـة والبحث، ويعرفه جولمان على أنّه" عدد من القدرات التي يمتلكها الأفراد واللازمـة لنجاحه في الحياة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها، وتشمل معرفة الفـرد لانفعالاتـه، وإدارتها، والحماس والمثابرة وحفز الـنفس، وإدراك انفعـالات الآخـرين، وإدراك العلاقات الاجتماعية". ويعرفه سالوفي على أنّه " وعي الشخص بمشاعره، وحـسن إدارتها، والقدرة على التعـاطف مـع الآخـرين، وحـسن إدارة العلاقـة معهـم" (Goleman, 1995) .

ويعرفه سالفوي ومايرعلى أنّه " القدرة علـى معرفـة الـشخص مـشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث، ومعرفة مشاعر الآخـرين، وقدرتـه علـى ضـبط مشاعره، وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكيـة" في حين يرى لونجلي(Longley) أنّه نظام من المهارات غير المعرفية والقـدرات والكفـاءات التـي تـؤثر علـى قـدرة الـشخص علـى مواجهـة الـضغوط (السمدوني، 2007).

ويعرفه بارون أون المشار إليه في(Cherinss and Golman, 2001) بأنـه " مجموعة من المهارات والقدرات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعاليـة والاجتماعية، والتي تساعد الفرد على ضبط ضغوط البيئة لتحقيق النجاح.

وقد أشار جاردنر(Gardnar) إلى نوعين من الذكاء هما: الذكاء الشخصي الداخلي، ويكمن في قدرة الشخص على الفهم لنفسه وللآخرين، وكيف يعملون ويتعاونون معا، والقدرة على التصرف وفق هذا الفهم، والفهم الذاتي والضبط الذاتي، والنوع الثاني من الذكاء هو القدرة على تمييز الحالات المزاجية للآخرين، والتعرف على مشاعرهم الخاصة، والقدرة على التمييز بينها، والاعتماد عليها لتوجيه السلوك (حسين، 2005).

وأرجع وكسلر الذكاء إلى عوامل عقلية وعوامل غير عقلية وعنى بها العوامل العاطفية، والاجتماعية، والشخصية (السميرات، 2005).

ويشير بيرنت (Bernet) إلى أنّه لا يوجد تعريف مقبول للذكاء الانفعالي، حيث تبين الأطر النظرية أنّه ناتج عن انصهار عدد من المصطلحات كالمشاعر والانفعالات والذكاء(السمدوني، 2007)

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يمكن القول إنّه ليس هناك تعريف محدد للذكاء الانفعالي، إلا أنّها تشير إلى أنّ الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات والمهارات التي يمتلكها الفرد، تساعده على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها، وفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وحسن التعامل معهم، والقدرة على استخدام وجدانياته في الأداء السليم، وإقامة علاقات طيبة مع الأشخاص المحيطين به.

1.2.1.2 مكونات الذكاء الانفعالي:

يشتمل الذكاء الانفعالي على عدد من الأبعاد، وهي مهارات تلعب دورا في تحقيق النجاح في العمل، والتعامل مع الآخرين، والتأثير في حالتهم النفسية، وقراراتهم وأدائهم، وقد حدد الباحثون مكونات الذكاء الانفعالي في خمسة مكونات، ثلاثة منها تتعلق بالمجال الشخصي، وهي الوعي بالذات، وإدارة المشاعر، وتحفيز الذات، واثنين منها يتعلقان بالمجال البين شخصي، وهما التعاطف، وإدارة العلاقات مع الآخرين، وهذه المكونات هي(حسين وحسين، 2006؛ السمدوني، 2007):

1- الوعي بالذات: وهو إحساس أو وعي الفرد بمشاعره أو عواطفه، وفهمها والسيطرة عليها؛ أي الانتباه الجيد من قبل الفرد لانفعالاته ومراقبتها وتفسيرها.

2- إدارة الانفعالات(المشاعر): وتعني قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته السلبية العاصفة، والتخلص منها، والتعامل معها بشكل فعال، وتحويلها إلى انفعالات ايجابية تساعده على التكيف مع الحياة، وتشمل الحلم والمجاملة وإخفاء المشاعر.

3- تحفيز الذات(النفس): ويتمثل في توجيه العاطفة نحو تحقيق هدف ما، ومقاومة الاندفاع، وتأجيل الإشباع حتى يتحقق هذا الهدف المنشود؛ فهي تنظيم للمشاعر من أجل اتخاذ القرارات المناسبة، وتحقيق الأهداف.

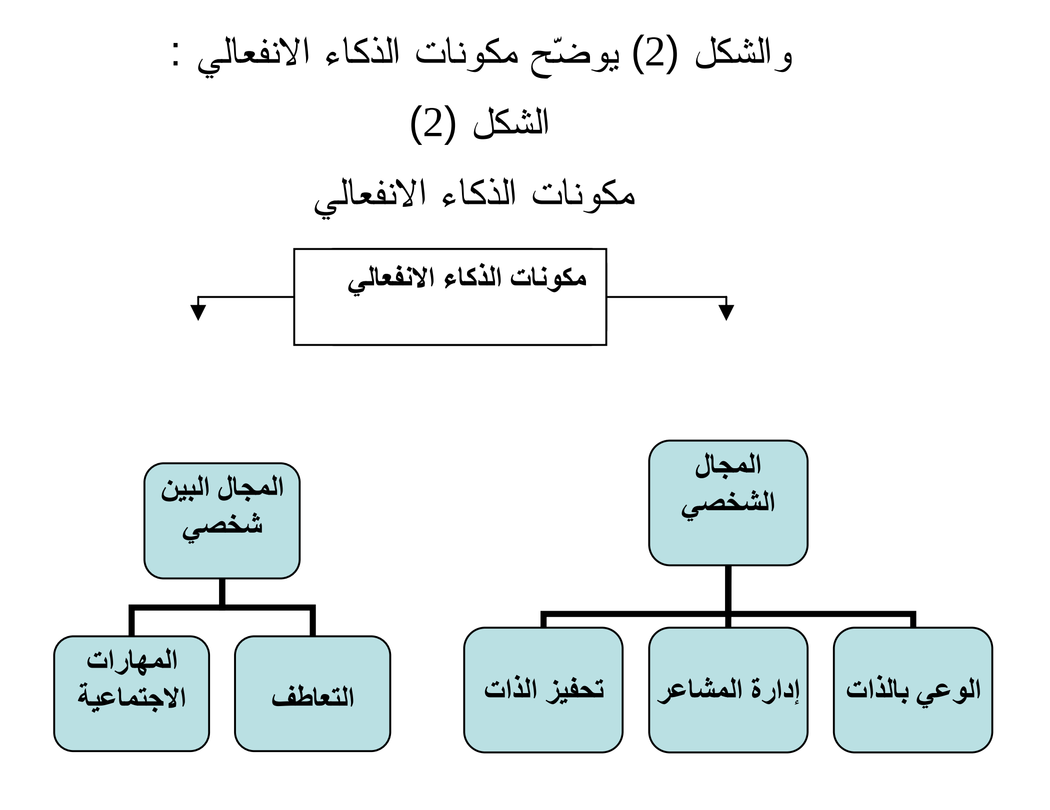
4- التعاطف: ويقصد به القدرة على قراءة وإدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم من خلال أصواتهم أو تعبيرات وجوههم، والتعامل معها على نحو ايجابي، أي القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين، وتقديرها، وتفهمها، والانسجام معها.

5- المهارات الاجتماعية (الوجدانية): وتعني قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين، وتنميتها، والحفاظ عليها.

والشكل (2) يوضّح مكونات الذكاء الانفعالي :

الشكل (2)

مكونات الذكاء الانفعالي



2.2.1.2نماذج الذكاء الانفعالي:

تتعدد النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي، ويعتبر كل نموذج محاولة لتفسير وتوضيح المهارات والسمات والقدرات المرتبطة بالذكاء الانفعالي، وهذا التعدد يدل على النشاط والحيوية من قبل الباحثين، كما يدل على استمرار النقاش حول الذكاء الانفعالي الذي ما زال في طور النمو، وهذه النماذج قائمة على تعريفات مختلفة له، ومن هذه النماذج:

1- نموذج بار - أون(Bar-on):

حدد بارون نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية المؤثرة في تكيفنا مع متطلبات البيئة، حيث قام بتحديد مكونات الذكاء الانفعالي في خمسة مكونات تشمل كفاءات متنوعة انفعالية واجتماعية وشخصية، وهذه المكونات هي(عواد، 2003؛ السمدوني، 2007):

1- المكونات التكيفيّة: وقصد بها القدرة على التكيف مع المتغيرات البيئية وتشمل مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية، ومنها حل المشكلات، وإدراك الواقع والمرونة.

2- المكونات الشخصية الذاتية (الداخلية): وتشمل مجموعة من الكفاءات اللامعرفية، ومنها الوعي بالذات، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والتوكيدية، والاستقلالية، وتتيح هذه المكونات للفرد حسن التعامل والتفاعل مع ذاته بفاعلية ونجاح.

3- مكونات إدارة التوتر: وهي ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط والتحكم بها، وتشمل تحمل الضغوط والتوتر، وضبط الاندفاع.

4- مكونات المزاج العام (النسبة الوجدانية للحالة المزاجية): وتساعد الفرد على إدراك وتسيير حالته المزاجية، وتشمل السعادة والتفاؤل.

5- مكونات العلاقات مع الآخرين (النسبة الوجدانية للآخرين): وهي مجموعة من الكفاءات الاجتماعية والتي تمكن الفرد من إقامة العلاقات مع الآخرين، وتشمل التعاطف والمسؤولية الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية، والعلاقة بين الأشخاص.

2 – نموذج سالوفي وماير 1990:

لقد طور سالوفي وماير نموذجاً يشمل أربع قدرات جاءت على شكل مراحل متسلسلة تبدأ بالعمليات النفسية الأساسية وتصل إلى عمليات أكثر تطوراً وهي(Hein, 2003؛ السمدوني، 2007):

1 – القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقه، وتتمثل في إدراك الفرد لانفعالاته الذاتية والتعرف إلى انفعالات الآخرين والتفاعل معها.

2 – القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير، ولفت الانتباه من أجل التمييز بين مختلف الانفعالات.

3 – القدرة على فهم الانفعالات والتعرف إليها وتحليلها، وتتمثل في قدرة الفرد على تصنيف الانفعالات، وتحديد العلاقات بينها.

4 – القدرة على إدارة وتنظيم الانفعالات، وتتطلب مهارات تمكن الفرد من إدارة الانفعالات، وتشجيع الايجابية منها والحد من السلبية ما أمكن .

3 – نموذج دانيال جولمان(Danial Goleman):

اعتمد جولمان على عمل ماير وسالفوي، ويمزج بين قدرات الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية، ومكونات الذكاء الانفعالي عند جولمان هي (السمدوني، 2007):

1- الوعي بالذات: ويقصد به معرفة الشخص انفعالاته .

2- إدارة الانفعالات: ونعني به قدرة الفرد على إدارة انفعالاته، وأفكاره ومشاعره .

3- حفز الذات: تأجيل الإشباعات لتحقيق هدف محدد .

4- التعاطف: قراءة وإدراك مشاعر الآخرين والتعامل معها على نحو ايجابي.

5- التفاعل مع الآخرين (المهارات الاجتماعية): قدرة الفرد على تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين.

4 - نموذج ستينر Steiner للذكاء الوجداني:

تناول ستينر نموذج جولمان وقام بتوضيحه، وأشار إلى أنّ الذكاء الوجداني يشتمل على المكونات التالية (السمدوني، 2007):

1- الوعي بالذات: ويعني قدرة الشخص على فهم مشاعره الذاتية.

2- إدارة الانفعالات: وتعني قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته ومشاعره بشكل فعّال، وكذلك على ضبط انفعالاته وإدارتها.

3- التعاطف: ويقصد به قدرة الشخص على معرفة مشاعره وإدراك الانفعالات السيئة للآخرين، والتعامل معها على نحو ايجابي فعّال.

4- العلاقات الاجتماعية: ويقصد بها مقدرة الشخص على مساعدة الآخرين لتهدئة مشاعرهم؛ وبذلك يكون انفعال الشخص موجّها داخليا، ويعمل على إخفائه إذا كان سلبيا ويؤثر في الآخرين.

5- الاتصال: ونعني به قدرة الشخص على الإصغاء للآخرين، والتحدث معهم بعقلانية، والتعبير عن مشاعره وانفعالاته بشكل فعّال.

5- نموذج أو ريلي :

ويسمى خريطة الذكاء الانفعالي، وتم تطويره من قبل كل من أو ريلي وروبرت كوبر، ويقسم الذكاء الانفعالي إلى خمسة مكونات(السميرات، 2005):

1 – الوعي الانفعالي: معرفة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين وفهم التغيرات الانفعالية وإدراكها .

2 – البيئة الحالية: ونعني بها ضغوط الحياة والتعايش معها، ومدى قبولها والرضا عنها.

3 – الكفاءة الانفعالية: وتضم الإدارة والمرونة والتفاعل مع الآخرين، والتعامل معهم.

4 – القيم والاتجاهات الانفعالية: وهي أنماط من التفكير والشعور التي يتم من خلالها الاستدلال على طبيعة الأفراد وميولهم، والمبادئ التي يؤمنون بها، والطريقة التي يتصرفون بها.

5 – النتاجات: وتشير إلى الصحة العامة وحياة الفرد .

6 - نموذج مونتيمار وسبي :

ويشير إلى أن الذكاء الانفعالي الذي قدّمه بعض الباحثين الرواد مثل جولمان وماير وسالوفي يمكن تصنيفه في فئتين: الأولى وتتضمن مشاعر الفرد

مقابل مشاعر الآخرين، والثانية وتتضمن الوعي مقابل إدارة الانفعالات، وبالتالي يتضمن الذكاء الانفعالي أربعة أبعاد هي (سعيد، 2008):

1- الوعي(الإدراك) الانفعالي للذات: أي القدرة على تمييز الانفعالات الذاتية.

2- الوعي(الإدراك) الانفعالي للآخرين: أي القدرة على تمييز انفعالات الآخرين.

3- الإدارة الانفعالية للذات : وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على انفعالاته الشخصية.

4- الإدارة الانفعالية للآخرين: وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين.

وقد حدد كل من هاتشس وهوارد جاردنر أربع قدرات، وقالا إنها مكونات الذكاء الانفعالي لدى الأفراد، وهذه القدرات هي(خوالدة، 2004):

1- تنظيم المجموعات: وتعني تنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد، ويتمتع بهذه القدرة المخرجون، ومنتجو الأعمال المسرحية، والعسكريون، وغيرهم.

2- الحلول التفاوضية: وتتمثل في منع وقوع المنازعات، وإيجاد الحلول لها، والقدرة على عقد الصفقات، والتحكيم والتوسط في المنازعات.

3- العلاقات الشخصية: التعرف على عواطف الآخرين ومشاعرهم، والتعاطف والتواصل معهم، ويتميز به الأطباء، والأزواج، والأصدقاء الطيبون .

4- التحليل الاجتماعي: ونعني به القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين، ومعرفة اتجاهاتهم ودوافعهم وكيف يشعرون، مما يسهل إقامة العلاقات الحميمة معهم، ويتمتع به الأطباء، والمستشارون، والمؤلفون، والروائيون.

ومما سبق يتبين أنّ تلك النماذج تشترك في المكونات التالية للذكاء الانفعالي:

1- الوعي بالانفعالات: وتتمثل في قدرة الفرد على معرفة وإدراك وفهم انفعالاته وانفعالات الآخرين.

2- ضبط الانفعالات وإدارتها: وتتمثل في قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته وبانفعالات الآخرين، لا سيّما السلبية منها، والتخلص منها، والتفاعل معها بشكل

فعال، وتحويلها إلى انفعالات ايجابية للتكيف مع البيئة، وتحقيق الأهداف واتخاذ القرارات المناسبة.

3- التعاطف: وتعني القدرة على قراءة مشاعر الآخرين، واتجاهاتهم، والتعامل معها بشكل ايجابي، أي الانسجام مع مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وتفهمها.

4- التفاعل والاتصال مع الآخرين: وتعني قدرة الشخص على الإصغاء للآخرين، والتحدث معهم بعقلانية، والتعبير عن مشاعره وانفعالاته بشكل حسن.

3.2.1.2 متطلبات الذكاء الانفعالي :

يتطلب الذكاء الانفعالي توفر ثلاثة متطلبات هي(أبو النصر، 2002):

1- مهارة اتصال: تعتبر اللغة أهم وسائل الاتصال والتفاهم مع الآخرين، وهي تشمل مهارة الإنصات، والملاحظة، والحديث، والإقناع .

2- إقامة علاقات إنسانية ناجحة: وهي مجموعة مهارات مطلوبة في كل بيئات التفاعل الإنساني.

3- حفز الآخرين: وتعني إثارة السلوك البشري، وتوجيهه، والمحافظة عليه لتحقيق هدف معين، وقد حدد جيرالد جرينبرج وروبرت بارون مكونات الدافعية في ثلاثة مكونات هي:

1- الإثارة: البحث عن السلوك .

2- التوجيه: توجيه السلوك نحو الهدف .

3- الاستمرارية: المحافظة على استمرار توجيه السلوك نحو الهدف .

ووجد أنّ الناس يتوزعون إلى نماذج متنوعة ومختلفة فيما يتعلق بالانتباه لمشاعرهم، ووعيهم بها، وكيفية التعامل معها، وهذه النماذج هي (خوالدة، 2004):

1- الواعون بأنفسهم أو بذاتهم: وهم المدركون لحالتهم المزاجية أو النفسية أثناء معايشتها، ويمتازون بتفهمهم لحياتهم الانفعالية، ويمثل إدراكهم الواضح لانفعالاتهم أساسا لسماتهم الشخصية، فهم ينظرون للحياة نظرة ايجابية، ويمتازون أيضا بالاستقلالية والثقة بإمكانياتهم، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة.

2- المتقبلون لمشاعرهم: وهم الأفراد الذين يمتازون برؤية واضحة لمشاعرهم، أي يعون ما هم عليه، ويميلون لتقبل حالتهم النفسية دون محاولة لتغييرها، وينقسمون إلى مجموعتين: الأولى وتشمل عادة من هم في حالة مزاجية جيدة، وليس لديهم دافع لتغييرها، والثانية وتشمل من لديهم رؤية واضحة لحالتهم النفسية، وعندما يتعرضون لحالات نفسية سيئة يتقبلونها دون فعل أي شيء لتغييرها.

3- الغارقون في انفعالاتهم (المنجرفون): وهؤلاء الأفراد ليس لديهم وعي بمشاعرهم، فهم غارقون فيها وغير قادرين على الخروج منها، وهم متقلبو المزاج، وليس لديهم القدرة على التحكم بأمزجتهم، مستغرقون في مشاعرهم غير مدركين لها، يحاولون الهروب من حالتهم النفسية، ويشعرون بالعجز عن التحكم بحياتهم الانفعالية.

3.1.2 دافعية الإنجاز:

تعتبر الدافعية مفهوماً افتراضياً، إذ لا يمكن رؤيتها و إنما نستدل على وجودها من الآثار التي تتركها في السلوك الملاحظ، وقد تعددت التعريفات التي تبين معنى الدافعية فقد عرفها بارون(Baron, 1974) على أنها تشير إلى عمليات داخلية تعمل على إثارة السلوك الإنساني وتوجيهه والمحافظة عليه، ويعرفها سلافين(Slavin, 1986) بأنها الميل العام للوصول إلى أهداف معينة.

وعرفها(عدس وتوق، 2005) بأنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد، من أجل إعادة التوازن الذي اختل في حالة موقف معين خاص به.

والدافعية حالة من عدم التوازن الداخلية، يستدل عليها من السلوك، وهذه الحالة ناتجة عن وجود نقص أو حاجة أو هدف يسعى الفرد لتحقيقه، حيث تعمل هذه الحالة على إثارة السلوك وتوجيهه وتحافظ على استمراريته، حتى يتم تحقيق النقص أو الحاجة أو الهدف(الزغول، 2005) .

وتصنف الدوافع في نوعين: هما الدوافع الداخلية (الأساسية أو الفطريـــة)، والدوافع الخارجية (الثانوية أو المكتسبة) ، حيث تشير الدوافع الداخلية إلى تلك التي تنشأ من داخل الفرد، حيث يستمر النشاط مع غياب المكافآت الخارجيـــة المحتملـــة، فيقوم الفرد بالعمل لذات العمل أو لأنّه يجد متعة في عمله، وتشمل دوافع البقـــاء أو دوافع الحفاظ على النوع مثل الجنس و الأمومة وغيرها، وبعض الـــدوافع الداخليـــة الأخرى مثل حب المعرفة، أما الدوافع الخارجية فتظهر كوســـيلة للحـــصول علـــى جائزة أو التخلص من العقاب وهي متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية، مثل الحاجة إلى الحب والانتماء والتحـــصيل والـــصداقة والـــسيطرة وغيرها(الزغول، 2005).

يرجع استخدام دافعية الإنجاز مـــن ناحيـــة تاريخيـــة إلـــى ألفـــرد أدلـــر (Adler)، والذي بيّن أنّ الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مـــستمد مـــن الطفولـــة وخبراتها، وكذلك إلى كورت ليفين (Levin) الذي عرض هذا المصطلح أثناء تناوله لمفهوم الطموح، إلا أنّـــه يرجـــع الفـــضل إلـــى عـــالم الـــنفس هنـــري مـــوراي (H.morray) في أنّه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بوصفها مكوناً هامـــاً مـــن مكونات الشخصية، وذلك في دراسة بعنوان " استكشافات في الشخـــصية "، حيـــث عرض موراي فيها عدة حاجات نفسية، منها الحاجة إلى الإنجاز(خليفة، 2000).

ويعد دافع الإنجاز من الدوافع الخاصة بالإنسان، ويميزه عـــن غيـــره مـــن الكائنات الحية، وهو السعي نحو التميّز والتفوّق، ويختلف الأفـــراد فـــي المـــستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فمنهم من يفضل التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميّز والتفوّق، في حين أنّ آخرين يكتفـــون بأقـــل قـــدر مـــن التميـــز والنجـــاح (الريماوي، 2004).

وينشأ دافع الإنجاز من حاجات مثل السعي وراء التفوّق أو النجاح في المهام الصعبة، وهو ليس ضرورياً بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة، وليس له أصول فسيولوجية واضحة لدى الإنسان، فإذا كان اهتمام الفرد منصباً على إشباع إمكانياته وقدراته فإن هذا الدافع يصنف على أنّه من دوافع النمو، وإذا كان الاهتمام مركـــزاً على المنافسة مع الآخرين فإنّه يصنف على أنّه دافع اجتماعي، وبما أنّ هذا الـــدافع

ليس له أصول فسيولوجية واضحة فلا نستطيع التمييز بين كونه دافعاً أو حاجة، لذلك فإنّ هذين المصطلحين عرضة لأن يستخدم أحدهما محل الآخر فنقول الدافع للإنجاز، أو الحاجة للإنجاز (دافيدوف، 1983) .

وتقاس دافعية الإنجاز باختبارات معينة كالاختبارات الإسقاطية، كالاختبار الذي قام بإعداده ماكيلاند وزملاؤه لقياس مستوى الإنجاز، والذي يتكون من أربع صور، وتم اشتقاقه من اختبار تفهم الموضوع (TAT) لموراي، وهناك بعض المقاييس الإسقاطية صممها ماكيلاند بنفسه لقياس دافع الإنجاز، ويمكن قياس دافعية الإنجاز من خلال كتابة الأفراد كالمقالات، والكتب، والخطب، وتقاس دافعية الإنجاز أيضا من خلال الاختبارات أو المقاييس الموضوعية مثل مقياس(راي – لن) للدافع للإنجاز، ومقياس هرمانز (خليفة، 2000).

لقد وضع العلماء عدة تعريفات لدافع الإنجاز (خليفة، 2000) منها :

1- تعريف موراي (Murray): " هي رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهمات الصعبة بوقت وجهد قليلين".
2- تعريف ماكيلاند وزملائه(McClelland):" هي استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد، يحدد مدى سعيه للمثابرة في سبيل بلوغ وتحقيق النجاح، لتحقيق نوع من الرضا".
3- تعريف اتكنسون(Atkinson): "هي مركب ثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث بما يمثل من قيمة بالنسبة للفرد ".

ويمكن القول إنّ دافعية الإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذه بما يحقق مستوى معيناً من التفوق يؤمن به الفرد، ويطلق على هذا المصطلح أحياناً الحاجة للإنجاز (أبو علام، 2010). ودافعية الإنجاز هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي لتحقيق النجاح والتفوق لتحقيق أهداف معينة، ومثابرة الفرد للتغلب على العقبات، والتخطيط للمستقبل.

لقد ميز فيروف وشارلز سميث بين نوعين من الدافعية للإنجاز، ويمكن لهما أن يعملا في الموقف نفسه، مع اختلاف قوتهما وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف. (خليفة،2000) وهما:

1 – دافعية الإنجاز الذاتية: ونعني بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخـــصية فـــي مواقف الإنجاز.

2 – دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفـــوق المعتمـــدة علـــى المقارنة الاجتماعية، بمعنى مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

كما ميّز ماتز وآخرون(Mathis, etal) المشار إليه في (خليفة، 2000) بين الدافعية للإنجاز والدافعية للكفاءة فدافعية الكفاءة تركز على السرور والبهجة الوقتية التي يحققها الشخص، أمّا الدافعية للإنجاز فتركز على الإنجـــازات والنجـــاح فـــي المستقبل.

1.3.1.2 النظريات التي فسرت دافع الإنجاز:

تعددت النظريات التي تناولت دافع الإنجاز ومن أبرز هذه النظريات ما يلي:

1– نظرية التوقع والقيمة:

هناك العديد من نظريات التوقع، لكن أكثرها ارتباطاً بـــدافع الإنجـــاز نظريـــة تولمان (Tolman)، والتي أشار فيها إلى أنّ السلوك يتحدد من خـــلال العديـــد مـــن الهاديات الداخلية والخارجية، وبين تولمان أنّ الميل لأداء فعل معين هـــو محـــصلة (دالة) التفاعل بين ثلاثة متغيرات (خليفة، 2000):

1 – الدافع: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

2 – التوقع: ويعني الاعتقاد بأنّ فعل ما في موقف محدد ســيؤدي إلـــى موضـــوع الهدف.

3 – الباعث: قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

وعموماً نستطيع القول بأنّه كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمـــة الإنجـــاز ضئيلة تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز والعكس صحيح، وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز نحن بحاجة إلى معرفة حاجته للإنجاز، وتوقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين، وهذا ما تناوله كل من ماكيلاند وأتكنسون، وفيما يلي عرض لهـــاتين النظريتين(خليفة، 2000):

أ – نظرية ماكيلاند: يقوم تصور ماكيلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأوليّة ايجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في الإنجاز، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت لديه خبرات سلبية فإن ذلك يؤدي إلى نشوء دافع يسمى الدافع لتحاشي الفشل.

وامتدت أعمال ماكيلاند من دراسة المهام العملية التجريبية إلى البيئة الطبيعية، ودراسة المشكلات الاجتماعية، فدرس علاقة النمو الاقتصادي بمستوى الإنجاز لدى بعض المجتمعات، وبيّن أن الدافعية المرتفعة للإنجاز كانت وراء ازدهار الحضارة اليونانية وأن الدافعية المنخفضة كانت وراء انحدارها(خليفة، 2000).

ب – نظرية أتكنسون: يرى أتكنسون أنّ مستوى الدافعية يتحدد من خلال عاملين هما: توقعنا لاحتمالية الوصول لهدف ما، ومستوى تقيمنا لذلك الهدف (Houston, 1985)

الدافعية = التوقع x القيمة

وأشار أتكنسون إلى أنّ مخاطرة الإنجاز في عمل ما يتحدد من خلال أربعة عوامل: منها عاملان متعلقان بخصال الفرد، وعاملان مرتبطان بخصائص المهمة، وفيما يلي توضيح لهما:

أ – العوامل المتعلقة بخصائص الفرد: هناك نمطان من الأفراد يعملان بشكل مختلف في مجال التوجه نحو الإنجاز:

1 – الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

2 – الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل مقارنة بالحاجة للإنجاز.

فإذا كان الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل $M_S > M_{AF}$ فإنّ مستوى الحاجة للإنجاز يكون مرتفعاً، بينما يكون مستوى القلق من الفشل منخفضاً ، وإذا كان الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح

$M_{AF} > M_S$ فإنّ مستوى الحاجة للإنجاز يكون منخفضا، بينما يكـــون مـــستوى القلق من الفشل مرتفعاً وذلك كما يلي(خليفة، 2000):

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
$M_S > M_{AF}$	مرتفع	منخفض
$M_{AF} > M_S$	منخفض	مرتفع

واستخدم أتكنسون في تقدير الحاجة للإنجـــاز اختبـــار تفهـــم الموضـــوع، واســـتخدم اســـتخبار قلـــق الاختبـــار الـــذي أعـــده مانـــدلر وسارســـون (Mandler and Sarson) لقياس الخوف من الفشل(خليفة، 2000).

ب – العوامل المتعلقة بالمهمة وتشمل:

1- احتمالية النجاح (PS): وتشير إلى الصعوبة التي يدركها الفرد للمهمة.

2 – الباعث للنجاح في المهمة (IS): ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي.

وافترض اتكنسون أنّ الباعث للنجاح يكون مرتفعا عندما تتزايـــد صـــعوبة المهمة، والعكس صحيح، والسلوك في تصور أتكنسون هو محصلة للتفاعـــل بـــين الشخص والبيئة، وتحدث عن البيئة في ضوء صعوبة المهمة، وافتـــرض أنّ قيمـــة الباعث للنجاح هي دالة سلبية لاحتمالية النجاح (PS)، كما افترض أن الباعث السلبي للفشل هو دالة إيجابية لاحتمالية النجاح (PS)، وفيما يتعلق بالمخـــاطرة المتوســـطة افترض أتكنسون أنّ السلوك هو محصلة كل من الدافع واحتمالية النجاح على المهمة وباعث النجاح:

$$B = M \times P \times I$$

وقدم أتكنسون معادلات تبين العلاقة بين العوامل المحددة للدافعيـــة للإنجـــاز (خليفة، 2000) وهي:

1- معادلة الميل لتحقيق النجاح $T_S = M_S \times P_S \times I_S$

(الميل للنجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح x احتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح)

علماً بأن $I_S = 1 - P_S$

(الباعث للنجاح = 1- احتمالية النجاح)

2- الميل إلى تحاشي الفشل $T_{AF} = M_{AF} \times P_F \times I_F$

(الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع إلى تحاشي x احتمالية الفشل x قيمة الباعث للفشل)

3- معادلة محصلة الدافعية للإنجاز (TR)

$T_R = T_S + T_{AF}$

(محصلة أو ناتج الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل).

2- نظرية العزو :

يرى وينر(Weiner) أن الفرد عندما يحقق النجاح أو يفشل في مهمة ما فإنّه يعزو نجاحه أو فشله إلى أحد أربعة عوامل هي: القدرة أو الجهد أو صعوبة المهمة أو الحظ (الزغول، 2005).

وتصنف هذه العوامل حسب مصدر الضبط إلى داخلية وخارجية، كما تصنف إلى ثابتة كالقدرة وغير ثابتة مثل الحظ، كما تصنف إلى قابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط والسيطرة، وقد طبق وينر تحليل العزو على دافعية الإنجاز، فالطالب قد يعزو نجاحه وتفوقه إلى عوامل داخلية مثل الجهد والقدرة، أو عوامل خارجية مثل سهولة المهمة أو الحظ، في حين يعزو فشله إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي، أو إلى عوامل خارجية مثل الصعوبة، وإذا اعتقد الفرد أنّ سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرة أو الصعوبة فإنّه سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام مستقبلا، وإذا عزا سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل الحظ فإنّه يتوقع تغير مثل هذه العزوات مستقبلا(الزغول، 2005).

وقد يعزو الفرد (الطالب) نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط والسيطرة مثل الجهد وعندئذٍ يشعر بالفخر والاعتزاز والغرور، ويتوقع النجاح في المستقبل، وإذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط والسيطرة مثل الحظ فإنّه يشعر بالعرفان والجميل، ويتوقع مصادفة هذا الحظ مستقبلاً، أما إذا عزا فشله إلى عوامل داخليه

قابلة للسيطرة والضبط مثل عدم الاستعداد أو الجهد فإنّه يشعر بخيبة الأمل والخجل، ويتوقع تغير ذلك مستقبلاً، أما إذا عزا فشله إلى عوامل خارجية غير قابلة للضبط والسيطرة فإنّه يشعر بالغضب والضيق، ويتوقع الفشل مستقبلاً(الزغول، 2005).

وبين وينر أن ذوي التحصيل المرتفع يعزون نجاحهم إلى امتلاكهم للقدرة، ويتوقعون النجاح في المستقبل، لذلك يقدمون على الأعمال الإنجازية، كما أنّهم يعزون الفشل إلى نقص الجهد، مما يدفعهم لبذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح في المستقبل، أما ذوي التحصيل المتدني فإنّهم يتجنبون الأعمال المرتبطة بالإنجاز لأنّهم يعزون الفشل إلى نقص القدرة ويتوقعون الفشل في المستقبل، كما أنهم يعزون النجاح للظروف الخارجية كالحظ، لذلك فإنّ دافعيتهم منخفضة لبذل المزيد من الجهد(Houston, 1985).

3- نظرية الحاجات لماسلو " النظرية الإنسانية "

افترض ماسلو أنّ الإنسان كائن مميز يسعى لتحقيق أهداف هامة، أهمها تحقيق الذات، وقدم نظرية سلم الحاجات رداً على النظرية التحليلية لفرويد، والتي ترى أنّ أصل السلوك بيولوجي، ويرى ماسلو أنّ حاجات الإنسان تنمو على شكل هرمي حيث تشكل الحاجات الفسيولوجية الملحة كالطعام، والشراب، والنوم، والجنس قاعدة الهرم وتليها الحاجة للأمن الجسمي والنفسي، ثم الحاجات الاجتماعية كالانتماء، والحب، والقبول، ثم الحاجة للشعور بالتقدير من قبل الآخرين، ثم الحاجات الجمالية مثل البحث عن القيم الجمالية، والاتساق والانسجام، وأخيراً تأتي الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة الهرم، وعندما يتم إشباع الحاجات الأساسية في المستوى الأقل تظهر الحاجات الأعلى مستوى، حتى تظهر الحاجة إلى التقدير والاحترام، والتي تشعر الفرد بالثقة بالنفس، والأهمية، والفائدة، والتي تمثل معززات تشعر الطالب بالرضا، وضرورة الإنجاز، فتصبح المهمات مصدراً للتميز والتقدير، وتصبح الحاجة إلى تحقيق الذات قوة محركة للإنسان من أجل الإنجاز، ويصبح إتقان التعلّم والتحصيل العالي من الصفات التي يتصف بها

مرتفعو دافعية الإنجاز والتي تعتبر مصادر مهمة في تحقيق الذات(الزغول، 2005؛ قطامي وقطامي، 1993).

4- النظرية السلوكية أو الارتباطية:

ترى النظرية السلوكية أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، وتركز هذه النظرية على دور التعزيز في الدافعية، فالسلوك عبارة عن أداء محددة بمثير – استجابة، ويتحكم في حدوث السلوك خبرات الفرد بنتائج السلوك، أي ما يستجره السلوك من تعزيز أو عقاب، أي إن تلك الخبرات هي المحددة لتكرار أو عدم تكرار حدوث السلوك، فالسلوك محكوم بنتائجه؛ فالفرد يقوم بالسلوك من أجل الحصول على معزز، وهذا السبب الأهم والأول للتعلم، وللتعزيز الإيجابي والسلبي دور في رفع دافعية الطلبة، فالتعزيز الإيجابي والسلبي يزيدان من احتمالية تكرار السلوك المرغوب فيه، بينما يؤدي العقاب إلى كف السلوك غير المرغوب فيه.

وبذلك يمكن رفع دافعية الطلبة للإنجاز والتعلّم من خلال تقديم المعززات والمكافئات لهم، كما قد يكون للخوف من الفشل وعدم النجاح دور في رفع دافعيتهم وفقاً للتعزيز السلبي(نشواتي، 1985؛ الزغول، 2005)

5- نظرية التعلّم الاجتماعي:

تنطلق نظرية التعلّم الاجتماعي في تفسيرها للدافعية من الافتراض الذي يفيد بأن الإنسان كائن اجتماعي يعيش مع الآخرين، يؤثر ويتأثر بهم، حيث يلاحظ سلوك الآخرين، ويتعلم الكثير من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم من خلال ملاحظته لهذا السلوك وتقليده، حيث تلعب إجراءات التعزيز أو العقاب البديلي دوراً في احتمالية تعلم هذه السلوكيات أو عدمها، فالكثير من الدوافع الإنسانية متعلمة من خلال الملاحظة والتقليد تبعا للنتائج التي تتبع سلوك الآخرين، فعندما يتم تعزيز سلوك النموذج المراقب فإن الفرد يحاول أن يسلك هذا السلوك، بينما إذا تمت معاقبة النموذج فإنّ الفرد يتجنب القيام بذلك السلوك (الزغول، 2005).

6- نظرية التنافر المعرفي :

وترى نظرية التنافر المعرفي التي طوّرها فستنجر(Festinger) أنّ الأفراد مدفوعون للعمل بسبب التنافر أو عدم الانسجام المعرفي، التي تحدث عند اكتشاف الأفراد أن أنماطهم السلوكية غير منسجمة مع اتجاهاتهم ومعارفهم حول أنفسهم والعالم المحيط بهم، حيث يلجأ هؤلاء الأفراد للتخلص من حالة التنافر المعرفي إلى تغيير سلوكهم ؛ لينسجم مع اتجاهاتهم أو معتقداتهم، أو إلى تغيير اتجاهاتهم ومعتقداتهم؛ لتنسجم مع سلوكاتهم، أو يلجأون إلى البحث عن معلومات أخرى أكثر انسجاماً لتبرير سلوكهم، أو يلجأون إلى التشويه والتحريف بالمعلومات والمعارف لتنسجم مع سلوكاتهم(الزغول، 2005؛ الريماوي وزملاؤه، 2006)

7- النظرية التحليلية:

عند الحديث عن الأطر التي فسرت الدافعية لا يمكن إغفال النظرية التحليلية، حيث نبه فرويد إلى خبرات الطفولة المبكرة وتأثيرها في السلوك لاحقاً، كما أشار إلى أهمية الغرائز في تطوير شخصية الأفراد، حيث يتحدد سلوك الإنسان بالخبرات اللاشعورية التي تمثل دوافع ومحركات للسلوك، ويشير اللاشعور إلى الحاجات والرغبات التي لم يتم إشباعها والتي تكبت أو تزال من مستوى الشعور(نشواتي، 1985) .

2.2 الدراسات السابقة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أنماط التعلّم حسب تصنيف كولب(Kolb) لدى طلبة جامعة مؤتة، والعلاقة بين ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز، ومعرفة أثر أنماط التعلّم الشائعة لديهم في كل من الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز لديهم، وتمّ عرض الدراسات التي تناولت علاقة أنماط التعلّم بعدد من المتغيرات، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، وتمّ تصنيف هذه الدراسات على النحو التالي:

أولا : الدراسات المتعلقة بأنماط التعلّم:

لم يتم العثور في حدود الإمكانيات المتوفرة على أية دراسة بحثت في أثر أنماط التعلّم عند كولب في كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، وقد تم العثور على دراسات بحثت في العلاقة بين أنماط التعلّم وعدد من المتغيرات مثل: الأداء الأكاديمي، والتحصيل، النجاح الأكاديمي، وموقع الضبط والدافعية للتعلم، والجنس، والجنسية، والمعدل التراكمي، ومعارف الطلبة في بعض المواد، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي تبين أنماط التعلّم السائدة في بعض البيئات التعليمية، وفي هذا الصدد نورد الدراسات التالية:

قام هيتمير وجيان(Heitmeyer & Jean, 1985) بدراسة بعنوان The relationship between match mismatch of cognitive learning styles offashion merchandising majors, cognitive learning styles of instructional settings and level of students achievement of Florida state Univ، هدفت إلى الكشف عن مدى سيطرة نمط التعلّم على التخصص الرئيسي عند الطلبة، ومدى ارتباط نمط التعلّم بالتحصيل، واستخدمت عينة مكونة من (173) طالبا تمّ تصنيفهم على عدد من المهن التجارية، وأشارت النتائج إلى أن (44.5 %) من الطلاب هم من التشعيبيين، و(30.6 %) هم من التكيفيين، و(14.5 %) هم من الاستيعابيين، و(10.4 %) هم من التجميعيين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين أنماط التعلّم عند الطلبة وتحصيلهم.

وقام بوهل وبيرفن(Pohl and Pervin, 1986) بدراسة بعنوان Academic Performance as Function of task Requirement and Cognitive Style هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي وأنماط التعلّم، واشترك في الدراسة(150) طالبا من الذكور في الجامعات، ووجد أن الطلبة ذوي النمط المجرد في الإدراك حصلوا على معدلات أعلى في مجال الدراسات الإنسانية والاجتماعية، بينما حصل ذوو نمط الإدراك الحسي على معدلات أعلى في مجال الهندسة.

وأجرى (عازم، 1992) دراسة بعنوان العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من

ذوي التخصص الهندسي في الأردن للتعرف على العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والنمط المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن، وتكونت العينة من (194) طالبا متفوقا(حصل على 75 % فما فوق)، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم والنمط المعرفي وصلت إلى (0.71) وتبين أن(50.41 %) من التباين في الدافعية للتعلم يمكن أن يعزى إلى التباين في النمط المعرفي.

وأجرى ا(رتاحي، 1993) دراسة بعنوان أثر كل من نمط الشخصية وطريقة التعلّم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي هدفت إلى استقصاء أثر كل من أبعاد الشخصيّة المتباينة(منبسط – متزن، منبسط – منفعل، منطوي - متزن، منطوي - منفعل)، وأبعاد أنماط التعلّم المختلفة(تشعيبي، استيعابي، تجميعي، تكيفي) على التحصيل الدراسي، حيث قام باختيار عينة مكونة من (512) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، منهم (247) طالبا و(265) طالبة، واستخدم قائمة كولب لنمط التعلّم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لنمط الشخصية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لنمط التعلّم ولصالح النمطين التشعيبي والتكيفي، كما أشارت النتائج إلى أنّ توزيع الطلبة حسب أنماط التعلّم كانت على النحو التالي: النمط التشعيبي (34%)، والنمط الاستيعابي(20 %)، والنمط التجميعي(18 %)، والنمط التكيفي(28 %).

وفي دراسة قام بها(المجالي، 1996) بعنوان طريقة التعلّم (كولب) ودافعية التعلّم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، وأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك، والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة المتبادلة بين نمط التعلّم ودافعية التعلّم المدرسي وأثر كل منهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي، واختار فيها عينة مكونة من (545) طالبا وطالبة، واستخدم فيها قائمة كولب لنمط التعلّم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(α = 0.05) في توزيع العينة على أنماط التعلّم تعزى للجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع العينة

على أنماط التعلّم تعزى لفرع الدراسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فـروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(α = 0.05) في علامـات أبعـاد دافعيـة الـتعلّم المدرسي تعزى إلى نمط التعلّم والجنس وفـرع الدراسـة والتفـاعلات بينهـا، وأظهرت الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحـصائية علـى مـستوى (α = 0.05) في تحصيل الطلبة تعزى إلى نمط التعلّم والجنس والتفاعلات بينها .... كما أشارت النتائج إلـى أنّ أكثـر أنمـاط الـتعلّم شـيوعا كـان الـنمط التجميعي(35.6%) ثمّ النمط الاستيعابي(26.8%) ثمّ النمط التكيفي(22.1%) ثمّ النمط التباعدي(15.5 %).

وبحث بيكـر ويلـيش(Backer &Yelich, 2002) دراسـة بعنـوان Comparison of learning styles and student achievement of aviation students وتكونت العينة من(209) طلاب منهم(32) طالبة و(177) طالباً من جنسيات مختلفة(أفريقي، أمريكي، أسباني، آسيوي، فلبيني) طبق عليهم قائمة أنماط التعلّم لكولب بالإضافة إلى الحـصول علـى معـدلاتهم الدراسـية، وباستخدام التكرارات والنسب المئوية، وأظهرت النتائج اختلاف أنماط التعلّم لدى الطلاب باختلاف الجنسية والمعدل التراكمي.

وأجرى لـو(Loo, 2004) دراسـة بعنـوان Kolb's learning styles an learning preferences: Is There a linkage، على عينة مكونة مـن(201) طالبـاً وطالبة بالجامعة منهم(113) طالباً و(88) طالبة، طبق عليهم استبيان أنماط الـتعلّم لكولب Learning Styles Inventory (LSI) 1985 وأظهرت النتائج اختلاف أنمـاط التعلّم باختلاف الجنس.

وتوصل مانوجهري ويونغ(Manochehre & Young, 2006) في دراسـة بعنوان The impact of student Learning styles with Web- Based Learning or instructor- based Learning on Student Knowledge and satisfaction إلى وجود أثر لأنماط التعلّم حسب نموذج كولب(تباعدي، وتقاربي، وتمثيلي، وتـواؤمي) فـي معارف الرياضيات لطلبة جامعة تكساس، ولكن لا يوجد أثر لنمط التعلّم في رضاهم

من طريقة التدريس، ولا يوجد أثر للتفاعل بين نمط التعلّم وطريقة التعليم(تقليدية أو قائمة على الإنترنت) في امتلاك الطلبة لمعارف الرياضيات.

وفي دراسة وانغ ووانغ ووانغ وهنغ(Wang,Wang,Wang & Hang, 2006) وهي بعنوان: Learning Styles and Formative Assessment Strategy: Enhancing Student a Achievement in Web – Based Learning، والتي هدفت لاستقصاء أثر التقييم التكويني ونمط التعلّم على التحصيل، في بيئة تعلم قائمة على الانترنت لطلبة السابع في تايون، ووجدت الدراسة أثراً لأنماط التعلّم (تباعدي، تقاربي، تمثيلي، تواؤمي) ولطريقة التقويم في التحصيل، ولكن لا أثر للتفاعل بين النمط وطريقة التقويم، وكان الترتيب التنازلي لتحصيل الطلبة حسب نمطهم كما يلي: التباعدي، التمثيلي، التواؤمي، التقاربي.

وأجرى الخصاونة وآخرون(Khasawneh Abu-Tineh, Obeidat, 2006) دراسة بعنوان The relationship between learning style preferences and academic achievement of the Hashemite University students. هدفت لمعرفة العلاقة بين أسلوب التعلّم المفضل والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من(221) طالبا وطالبة من مختلف الكليات، مقاسه بقائمة كولب(Kolb, 1985) لقياس نمط التعلّم ومعدل الطالب التراكمي، وقد أشارت النتائج إلى أنّ أنماط الطلبة السائدة هي من ذوي النمط التمثيلي، وأنّ الطلبة ذوي هذا النمط التعليمي كانوا الأعلى في المعدل التراكمي مقارنة بزملائهم من ذوي الأنماط التعليمية الأخرى، كما أشارت النتائج على اختبار كاي تربيع إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من الجنس، والمستوى الدراسي ومجال التخصص.

وأشار صن ولن ويو(Sun, Lin & Yu, 2008) في دراسة بعنوان A Study on Learning Effect among Different Learning Styles in a Web – Based Lab of Science for Elementary School students. إلى أنّ طلبة الصف الخامس بجميع أنماط تعلمهم حسب نموذج كولب " تباعدي، تقاربي، تمثيلي، تواؤمي" يحصلون على نتائج أفضل بتعلم العلوم في المختبر القائم على

الانترنت مقارنة بتعلم العلوم في المختبر العادي، وكان التحصيل الأعلى لطلبة نمط التعلّم التواؤمي.

وفي دراسة أجراها (الضمور، 2008) بعنوان علاقة أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعليَة الذاتية والتي هدفت إلى معرفة علاقة أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعليَّة الذاتية الأكاديمية، واشترك في الدراسة(975) طالبا وطالبة موزعين على طلبة جامعات جنوب الأردن، مؤتة والحسين والطفيلة والبلقاء، ومن كافة التخصصات، واختير الأفراد بطريقة العينة العشوائية الطبقية ليمثلوا الذكور والإناث ومن كافة التخصصات، وقد تم استخدام مقياس أنماط التعلّم الذي قام بتطويره، والمؤلف من(104) فقرات، كما استخدم مقياس(ASE) الذي تم تطويره باللغة الكورية، وأثبت كيم وبارك عام 2000 مصداقيته، وتم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي(متوسطات وانحرافات)، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي (3×2) وفق متغيري الجنس والتخصص ، كما تم إيجاد مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أنماط التعلّم المختلفة وفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي للطلبة؛ لإيجاد العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلّم والتحصيل الأكاديمي وفاعلية الذات. وأشارت النتائج إلى أنّ أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم الجنوب هي النمط اللفظي، ثمّ تلاه النمط الاعتمادي، ثم التنافسي، ثم التشاركي، ثم الحسي المجرد، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين البعد التنافسي لدى أفراد عينة الدراسة كبعد من أبعاد أنماط التعلّم وصعوبة المهمة أو الواجب كبعد من أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التعاوني والتجنبي و التشاركي والاعتمادي والاستقلالي لدى أفراد عينة الدراسة مع بعد فاعلية الذات الأكاديمية و صعوبة المهمة أو الواجب.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

1- إنّ معظم الدراسات السابقة ركزت على أثر أنماط التعلّم في التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي، وأشارت الدراسات إلى أنّ أنماط التعلّم من

العوامل المؤثرة في التحصيل، كما في دراسة مانوجهري ويونغ(2006)، ودراسة وانغ ووانغ ووانغ وهنغ(2006)، ودراسة صن ولن ويو(2008) ودراسة مونورو، في حين قامت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين أنماط التعلّم والتحصيل مثل دراسة بوهل وبيرفن(1986)، ودراسة الخصاونة(2006)، ودراسة الضمور(2008)، ودراسة بيكر ويليش، وقد أشارت هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين أنماط التعلّم والتحصيل، في حين أشارت نتائج الدراسة التي قام بها هيتمير وجيان(1985) إلى عدم وجود علاقة بين أنماط التعلّم عند الطلبة وتحصيلهم، كما أشارت دراسة ارتاحي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لأسلوب التعلّم ولصالح الأسلوبين التشعيبي والتكيفي.

2- اختلاف أنماط التعلّم باختلاف الجنس والجنسية والمعدل التراكمي.

3- اختلاف الدراسات في توزيع الطلبة حسب أنماط التعلّم، والذي ربما يعود لعوامل مختلفة منها مجتمع الدراسة، فقد اختلفت الدراسات السابقة في نمط التعلّم السائد والجدول (1) يبين توزيع الطلبة على أنماط التعلّم حسب بعض الدراسات السابقة:

جدول (1)

توزيع الطلبة على أساليب التعلّم حسب بعض الدراسات السابقة

الدراسة	التشعيبين	التكيفيين	الاستيعابيين	التجميعيين
هيتمير وجيان	%44.5	%30.6	%14.5	%10.4
ارتاحي	%34	% 28	% 20	% 18
المجالي	% 15.5	%22.1	%26.8	%35.6

4- قلة الدراسات التي تناولت أنماط التعلّم في الجامعات الأردنية، وهذا مما يزيد من أهمية الدراسة لا سيما وأنّها تتناول أثر أنماط التعلّم في متغيرين هما: الذكاء الانفعالي، ودافعية الإنجاز، كما أنّها تكشف عن أنماط التعلّم في

الجامعة، الأمر الذي من شأنه المساعدة في توجيه تعلم الطلبـــة، ومعرفـــة ظروف التعلّم المناسبة، وبالتالي تحقيق تحصيل أفضل لطلبتنا .

ثانيا : الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز:

لم يُعثر في حدود الإمكانيات المتوفرة على الكثير من الدراســات التــي تبين العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، وتمّ الاكتفاء بذكر الدراســات التالية ذات الصلة بموضوع الدراسة ونذكر منها:

أجرت أبي سمرا(Abi Samra, 2000) دراسة بعنوان The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders. Research in education هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعــالي ومستوى الإنجاز الأكاديمي، على عينة مكونة من(500) طالــب وطالبــة فــي المرحلة الحادية عشرة في المدارس الحكومية والخاصة في منتغمري – الاباما، واستخدم اختبار الذكاء الانفعالي على العينة، وتمت المقارنة بين نتائج التحصيل الدراسي للعينة في نصف السنة الدراسية وما حصل عليه الطلبة بعــد تطبيــق الاختبار، ووجد أنّ هناك علاقة ايجابية بين مستوى الذكاء الانفعــالي والإنجــاز الأكاديمي.

وأجرى سميث وهيباتيلا(Smith and Hebatella, 2000) دراســة بعنــوان The Typologies of successful student in the cove subject of language arts mathematics, and social studies using theory of emotional intelligence in a high school environment in tennessec هدفت إلى معرفــة أثر الذكاء الانفعالي على النجاح الأكاديمي لطلبة الصّف العاشــر فــي العلــوم الاجتماعية واللغة الإنجليزية والرياضيات، حيث كانت العينة مكونة مــن(120) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين بحيث تتكوّن كل مجموعة من(60) طالبا، وتم قياس درجة استخدام كل طالب للذكاء الانفعالي، وأشارت النتــائج إلــى وجــود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعــالي بــين الطلبــة النــاجحين والطلبة غير الناجحين في هذه المواد.

وأجرى (المساعيد، 2009) دراسة بعنوان الذكاء الانفعــالي وعلاقتــه بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز، هدفت إلى معرفة الذكاء الانفعــالي

عند طلبة جامعة آل البيت، وعلاقته بكل مـــن: دافـــع الإنجـــاز، والتحـــصيل، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي للطلبة، وتألفت عينـــة الدراســـة مـــن (340) طالبا وطالبة، من ذوي التخصصات الأدبية والعلميـــة، ومـــن مختلـــف المستويات الدراسية في الجامعة، وقد أستخدم في هذه الدراسة أداتـــان: الأولـــى مقياس للذكاء الانفعالي، والثانية اختبار لدافع الإنجاز، كما تم اســـتخدام معامـــل الارتباط، وتحليل التباين الثنائي لمعرفة العلاقات بين متغيرات الدراســـة. وقـــد أظهرت نتائج الدراسة وجود معاملات ارتباط ايجابية بين الذكاء الانفعالي وكـــل من دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي، كما أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha = 0.05$) بين التخصصات الدراسية وذلك لـــصالح التخصصات الأدبية، كما أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بـــين المستويات الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة في الجامعة .

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة على قلتها نلاحـــظ وجـــود علاقـــة إيجابية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز كما في دراســـة أبـــي ســـمرا (2000) ودراسة المساعيد (2000).

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة من طلبة جامعة مؤتة، والبالغ عددهم (22231) طالباً وطالبة حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي للفصل الأول من العام الدراسي 2010-2011م(وزارة التعليم العالي، 2010).

2.3 عينة الدراسة:

لأغراض الدراسة تم استخدام ثلاث عينات هي:

1- العينة الاستطلاعية: تم اختيار شعبة تتواجد فيها الفئات المتنوعة من طلبة جامعة مؤتة وبلغ عددها (30) طالباً وطالبة، وذلك للتحقق من وضوح فقرات المقاييس وملاءمتها، وحساب الزمن المناسب للإجابة.

2- العينة التجريبية: تم اختيار شعبة تتواجد فيها الفئات المتنوعة وبلغ عددها (106) طلاب من طلبة جامعة مؤتة والهدف من هذه العينة استخراج معامل الثبات لقائمة كولب لأنماط التعلّم.

3- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(463) طالباً وطالبة منهم(172) من الذكور، و(291) من الإناث وبلغ عدد طلبة التخصصات الإنسانية(227) طالبا وطالبة، في حين بلغ عدد طلبة التخصصات العلمية(236) طالبا وطالبة، ولضمان أن تكون العينة ممثلة تم مراجعة وحدة القبول والتسجيل لمعرفة الشعب التي يتواجد فيها الطلبة ومن جميع الكليات، والتخصصات، ومن المستويات المختلفة، حيث طبقّت الدراسة على شعب مختلفة من المواد الدراسية الإجبارية والاختيارية لجميع طلبة الجامعة (العلوم العسكرية، مبادئ الكهرباء، اللغة الانجليزية 2،...) ومن كافة المستويات، وفي أيام مختلفة.

3.3 أدوات الدراسة: لغايات تحقيق أغراض الدراسة تمّ استخدام قائمة كولب لأنماط التعلم، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس دافعية الإنجاز.

1.3.3 قائمة كولب:

تعتبر قائمة كولب لأسلوب التعلّم قائمة تقدير ذاتي للكيفية التي يدرك بهـــا المـــتعلم أداءه، كالإدراك المجرد مقابل الإدراك الحسي، وكيفية معالجة المعلومات؛ كالمعالجة التجريبية مقابل المعالجة التأملية، وقد تم تطوير هذه القائمة استنادا إلى نظرية خبرة التعلّم لديفيد كولب(المجالي، 1996).

وتتكون هذه القائمة في صورتها الأصلية من تسعة مواقف، وكل موقف منها مكون من(4) فقرات، تقيس أداء الفرد لأحد الأساليب الأربعة عن طريـــق توجيـــه سؤال للفرد، وبواسطة صفوف مرتبة بشكل أربعة أوضاع للتعبيرات التـــي تـــصف الأساليب التعليمية الأربعة، وهذه التعبيرات مخصصة إحـــداها للمـــشاعر(Feeling) وأخرى للملاحظة(Watching) وثالثة للتفكير (Thinking) ورابعة للعمـــل(Doing)، وهي متسقة على التوالي وبشكل دقيق مع الخبرة الحـــسية، والملاحظـــة التأمليـــة، والتفكير المجرد، والتجريب النشط، ويطلب من المفحوص أن يضع علامات مـــن(1 – 4) جانب كل فقرة من الفقرات الأربعة فـــي الموقـــف الواحـــد، بحيـــث تـــشير العلامة(4) إلى التعبير الذي يمثل تعلم الفرد بشكل أكثر أهمية، والعلامـــة(3) إلـــى التعبير الذي يمثل تعلم الفرد الذي يحتل المركز الثاني من حيث الأهميـــة، وتـــشير العلامة(2) إلى التعبير الذي يمثل أسلوب الفرد الذي يحتل المركز الثالث من حيـــث الأهمية، بينما تشير العلامة(1) إلى التعبير الذي يمثل أسلوب تعلم الفرد الذي يمثـــل أقلها أهمية كما هو موضح في الملحق (أ).

1.1.3.3 تصحيح قائمة كولب

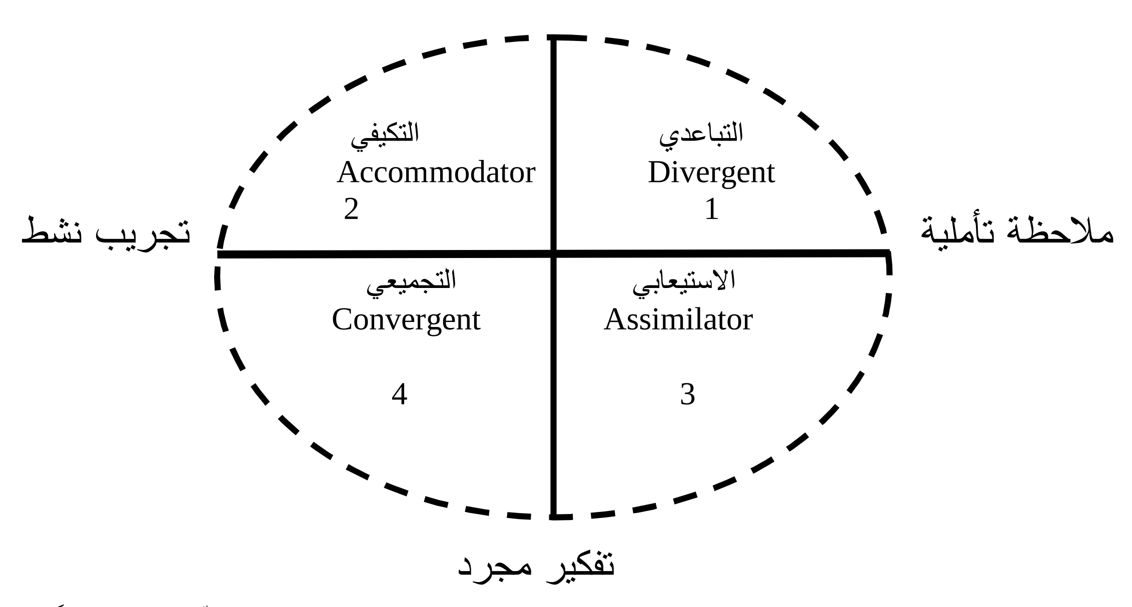
يقرأ الطالب الفقرات الأربعة بنفسه، ويضع العلامات الملائمة لكل فقرة من الفقرات حسب أهميتها بالنسبة له، وعند التصحيح يتم تصحيح ست فقرات فقط لكل بعد من الأبعاد الأربعة كما تنص على ذلك تعليمات الاختبار. انظر ملحـــق رقـــم (ب).

ويتم استخراج مجموع علامات المفحوصين عموديا على تلك الأبعاد الأربعة وهي : الخبرة الحسية " خ . ح " ، ملاحظة تأملية " م . ت " ، تفكير مجرد " ت .م " ، تجريب نشط " ت .ن " .

ويحدد الأسلوب التعليمي للفرد اعتماداً على موقع علامة الفرد في أحد أرباع المصفوفة الدائرية، حيث يتم طرح مجموع علامات الخبرة الحسية من مجموع علامات التفكير المجرد (ت م - خ ح) فينتج عنه قيمة على المحور العمودي، كما يتم طرح مجموع علامات الملاحظة التأملية من مجموع علامات التجريب النشط (ت ن – م ت) فينتج عنه قيمة على المحور الأفقي، وبالتالي نحصل على قيمتين تمثلان إحداثي نقطة معينة في الدائرة، والشكل(3) يبين طريقة تحديد نمط التعلّم وفق نموذج كولب.

الشكل (3)

طريقة تحديد نمط تعلم الفرد وفق نموذج كولب



فإذا وقعت النقطة في الربع الأول من الدائرة يكون نمط التعلّم تباعديّاً، وإذا وقعت في الربع الثاني يكون نمط التعلّم تكيفيّاً، وإذا وقعت في الربع الثالث يكون نمط التعلّم استيعابيّاً، وإذا وقعت في الربع الرابع يكون نمط التعلّم تجميعيّاً.

2.1.3.3 صدق وثبات قائمة كولب

قام (ارتاحي، 1993) بتعريب قائمة كولب لأساليب التعلّم، وتكونت القائمة في صورتها الختامية من تسعة مواقف مرتبة بشكل أفقي، ولكل موقف أربع فقرات تقيس أداء الفرد النسبي لأحد أساليب التعلّم الأربعة، وللتأكد من صدق فقرات المقياس قام ارتاحي بعرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي في الجامعة الأردنية، حيث تمّ تزويدهم بتعريفات الأبعاد الأربعة التي يقيسها المقياس، كما تمّ إعطاؤهم فقرات المقياس بحيث كانت موزعة توزيعاً عشوائياً، وطلب منهم توزيع هذه الفقرات على الأبعاد التي تنتمي إليها، وقد وجد بأنّ هناك اتفاقاً بدرجة عالية بين المحكمين على أنّ هذه الفقرات كانت تقيس أبعاد المقياس.

وقام (المجالي، 1996) باستخدام المقياس، وقام بحساب ثبات المقياس من خلال تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (103) طلاب ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بفارق زمني مقداره (9 أيام)، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل Kappa، ووجد أنّ قيمة Kappa تساوي(0.24) وقيمة ت المقابلة لها تساوي (3.26) ($P < 0.05$) مما يشير إلى عدم استقلالية التصنيف في المرتين، وبذلك فإنّ هناك توافقاً وانسجاماً على ثبات مقبول للمقياس.

ولأغراض هذه الدراسة تمّ التأكد من صدق هذا المقياس من خلال عرضه على(12) محكما قبل التطبيق، وممن يحملون شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد، والقياس والتقويم، من ثلاث جامعات هي جامعة مؤتة، وجامعة الحسين بن طلال، وجامعة الطفيلة التقنية لمعرفة مدى ملاءمة فقرات هذا المقياس وأبعاده ، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة هذا المقياس بصورته الأولية كما هو موضّح في الملحق رقم(أ)

وللتأكد من ثبات المقياس تمّ حساب ثبات التصنيف (كابا)، لكل نمط باعتباره الإحصائي المناسب، وذلك باستخدام المعادلة الآتية(عودة، 2004):

$$\text{معامل ثبات كابا} = \frac{\text{نسبة التكرار الملاحظ} - \text{نسبة التكرار المتوقع}}{1 - \text{نسبة التكرار المتوقع}}$$

ويبين الجدول (2) معامل ثبات كابا للأنماط الأربعة عند كولب على النحو التالي:

جدول(2)

قيم معامل ثبات كابا للأنماط الأربعة عند كولب

نمط التعلّم	معامل كابا
التباعدي	0.69
التكيفي	0.64
الاستيعابي	0.78
التجميعي	0.74

2.3.3 مقياس الذكاء الانفعالي :

قامت (عواد، 2003) ببناء المقياس واستخدامه في دراستها، ويتكون المقياس من(58) فقرة موزعة على أبعاد الذكاء الانفعالي على النحو التالي:

1- المعرفة الانفعالية: وتقاس من خلال الفقرات رقم:(1، 2، 3، 5، 7، 8، 10، 14، 49، 51).

2 - إدارة الانفعالات: وتقاس من خلال الفقرات رقـم:(4، 6، 9، 11، 12، 13، 16، 17، 18، 26، 28، 31، 50، 53، 56).

3 – تنظيم الانفعالات: ويقاس من خلال الفقرات رقـم:(15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 32، 58).

4 – التعاطف: ويقاس من خلال الفقــرات رقــم: (33، 34، 35، 37، 38، 40، 41، 44، 54، 55، 57).

5 – التواصل الاجتماعي: ويقاس من خلال الفقــرات رقــم:(36، 39، 42، 43، 45، 46، 47، 48، 52).

1.2.3.3 صدق وثبات مقياس الذكاء الانفعالي

قامت عواد بعرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم(12)محكماً للتأكد من صدق المقياس، وتم عرض المقياس على عدد من المختصين في مجال النحو والصرف، وللتأكد من ثبات المقياس تم استخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للاتساق الداخلي (0.86).

وقام (المسيعدين،2007) باستخدام المقياس بعد حذف ثلاث فقرات منه بناء على توصية المحكمين الذين تم عرض المقياس عليهم للتأكد من صدقه، كما قام المسيعدين بالتأكد من ثبات المقياس، حيث تم حساب معامل كرونباخ ألفا للاختبار، وبلغ الثبات للاختبار ككل (0.88) كما تم حساب معامل الثبات بإعادة الاختبار على(40) طالبا وكانت قيمة معامل الثبات الاختبار - إعادة الاختبار (0.83) .

ولأغراض هذه الدراسة تمّ التأكد من المحكمين من خلال عرضه على(12) محكما قبل التطبيق، وممن يحملون شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد النفسي والتربوي، والقياس والتقويم، من ثلاث جامعات هي جامعة مؤتة، وجامعة الحسين بن طلال، وجامعة الطفيلة التقنية لمعرفة مدى ملاءمة فقرات هذا المقياس ووضوحها، حيث اتفق المحكمون على معظم الفقرات الواردة في المقياس بصورته الأولية كما هو مبين في الملحق (ج)، وتم تعديل الفقرات: (7،33،36،44،51،54) في ضوء آراء المحكمين ليظهر بصورته النهائية المبينة في الملحق رقم(د).

2.2.3.3 تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي

لتصحيح مقياس الذكاء الانفعالي والذي يتكون من(55) فقرة، يتم حساب الاستجابات على هذا المقياس، والتي تتدرج من(5) خمسة مستويات حسب مقياس ليكرت(Likert Scale) وهي دائما(5) درجات، وعادة(4) درجات، أحيانا(3) درجات، نادرا(2) درجتين، وأبدا(1) درجة واحدة، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص(المستجيب) على فقرات المقياس هي(275) درجة بواقع (5 X55)على اعتبار أنّ جميع الطلبة أجابوا على فقرات المقياس ب

(دائما)، وأدنى درجة هي(55) على اعتبار أنّ جميع الطلبة أجـــابوا علـــى فقـــرات المقياس ب(أبدا)، وبمتوسط افتراضي مقداره(165) درجة بواقع(55X 3) ، علما بأن جميع الفقرات إيجابية.

3.3.3 مقياس دافع الإنجاز للأطفال والبالغين :

قام (سواقد، 2010) بإعداد المقياس والذي يهدف إلى قياس دافـــع الإنجـــاز لدى الأطفال والراشدين، ويتكون المقياس من(28) فقرة أو عبارة تمثل عينـــة مـــن المهمات الحياتية لا سيّما التربوية منها، وهي فقرات غير كاملة ويلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل كل منها الفقرة غير الكاملة، منها(18) فقرة يليهـــا (5) عبارات، و(10) فقرات يليها(4) عبارات. كما هو موضح فـــي الملحـــق رقـــم (هـــ).

1.3.3.3 تصحيح مقياس دافع الانجاز

عند تصحيح المقياس تكون أعلى علامة يمكن أن يحصل المـــستجيب هـــي (130) بواقع (18X 5 + 10X4) على اعتبار أنّه اختار العبارات التي تدل علـــى أعلى مستوى لدافعية الإنجاز، وأدنى علامة يمكن أن يحصل المستجيب هـــي(28) على اعتبار أنّه اختار العبارات التي تدل على أقل مستوى لدافعية الإنجاز، ولمعرفة كيفية تصحيح المقياس انظر الملحق رقم(و).

2.3.3.3 صدق وثبات مقياس دافع الانجاز:

قام (سواقد، 2010) بالتأكد من الخصائص السيكومترية (للفقرات وبـــدائلها) وللمقياس ككل وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من(150) طالبا وطالبة، حيث أشارت النتائج إلى أن معاملات تمييز الفقرات تراوحت بين(0.28 - 0.61) أمـــا معامـــل ثبات المقياس فتم تقديره بطريقتين ؛ الاختبار وإعادة الاختبار وبلغ مقداره(0.83)، واستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغ(0.81)، كما تم التحقـــق مـــن صـــدق المحـــك التلازمي للمقياس باستخدام محكات ذات صلة ، فبلغ معامل الارتباط بين المقيـــاس

وكل من : التحصيل ، ومركز الضبط الخارجي، وقلق السمة(+0.77، -0.62، -0.43)على الترتيب.

ولأغراض هذه الدراسة تمّ التأكد من المحكمين من خلال عرضه على(12) محكما قبل التطبيق، وممن يحملون شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد النفسي والتربوي، والقياس والتقويم، من ثلاث جامعات هي جامعة مؤتة، وجامعة الحسين بن طلال، وجامعة الطفيلة التقنية لمعرفة مدى ملاءمة فقرات هذا المقياس ووضوحها، حيث اتفق المحكمون على مناسبة معظم الفقرات الواردة في المقياس ووضوحها، وسلامة ووضوح البدائل وتدرجها، وتم تعديل بعض الفقرات لغويا في ضوء آراء المحكمين ليظهر بصورته النهائية المبينة في الملحق رقم (ز).

4.3 المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لاستخراج:

1- معامل الارتباط (بيرسون) بين دافعية الإنجاز والذكاء الانفعالي :

أ- التفسير: مربع معامل الارتباط(معامل التحديد)

ب- الانحدار: التنبؤ بدافعية الإنجاز من الذكاء الانفعالي من خلال معادلة انحدار الدافعية للإنجاز على الذكاء الانفعالي($y = a + bx$) حيث (y) دافعية الإنجاز و(x) الذكاء الانفعالي.

2- تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova)

5.3 إجراءات الدراسة :

لغايات إجراء الدراسة تم إتباع الخطوات الآتية بعد التأكد من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة:

1- تمّ الحصول على خطاب رسمي (تسهيل المهمة) من الجامعة للسماح بتطبيق الدراسة على عينة الدراسة.

2- تمّ مراجعة وحدة القبول والتسجيل لتحديد الشعب والمواد الدراسـيّة التـي تشتمل على طلبة من كليات مختلفة، ومستويات دراسيّة متنوعة؛ حتى تكون عينة الدراسة ممثلة لمجتمع الدراسة قدر الإمكان.

3- تمّ تطبيق الدراسة على إحدى شعب الجامعة والتي تتواجـد فيهـا الفئـات المتنوعة من طلبة جامعة مؤتة بلغ عددها (30) طالباً وطالبـة مـن طلبـة الجامعة للتأكد من فهم جميع الطلبة لفقرات المقاييس، وتعليماتهـا، وتحديـد الزمن اللازم للمقاييس، والذي تم تقديره ب(35) دقيقة.

4- تمّ تطبيق مقياس كولب لأنماط التعلّم على شعبة تتواجد فيها الفئات المتنوعة من طلبة جامعة مؤتة بلغ عددها (106) طلاب مرتين لحساب معامل الثبات للمقياس.

5- تمّ توزيع أدوات الدراسة على شعب مختلفة من المواد الدراسية الإجباريـة والاختيارية لجميع طلبة الجامعة (العلوم العسكرية، مبادئ الكهرباء، اللغـة الانجليزية 2،...) وفي أيام مختلفة، مع تقديم كافة الإيضاحات للطلبة حـول المقاييس، وحثهم على توخي الدقة والصدق أثناء تعبئـة أدوات الدراسـة؛ للخروج بنتائج دقيقة وصادقة تعكس واقع أنماط تعلمهم وذكائهم الانفعـالي، ودافعيتهم للإنجاز، وتمت الإجابة على كافة الأسئلة المطروحـة مـن قبـل الطلبة.

6- تمّ استبعاد الاستبانات غير المستوفية للشروط والبالغ عددها (37)، حيث بلغ مجموع الاستبانات النهائية المستكملة لشروط الدراسة (463) استبانة .

7- تمّ تصحيح الاستبانات وحساب دافعية الإنجاز والذكاء الانفعالي لكل طالب، ثم تم تحديد نمط التعلّم المفضل لديه، وأُدخلت البيانات إلى برنـامج الـرزم الإحصائية (SPSS) من أجل معالجة البيانات التي تـم الحـصول عليهـا والوصول إلى النتائج.

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 نتائج الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أنماط التعلّم حسب تصنيف كولب(Kolb) لدى طلبة جامعة مؤتة، ، وبيان العلاقة بين ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز، وأثر أنماط التعلّم الشائعة لديهم في كل من الذكاء الانفعالي ودافع الانجاز لديهم.

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما هي أنماط التعلّم الشائعة حسب تصنيف كولب لدى طلبة جامعة مؤتة ؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ إدخال البيانات إلى نظام (SPSS) لحصر أعداد الطلبة في كل نمط، وتم حساب النسبة المئوية لكل نمط ويبين الجدول (3) توزيع عينة الدراسة بشكل عام حسب أنماط التعلّم الأربعة:

جدول (3)

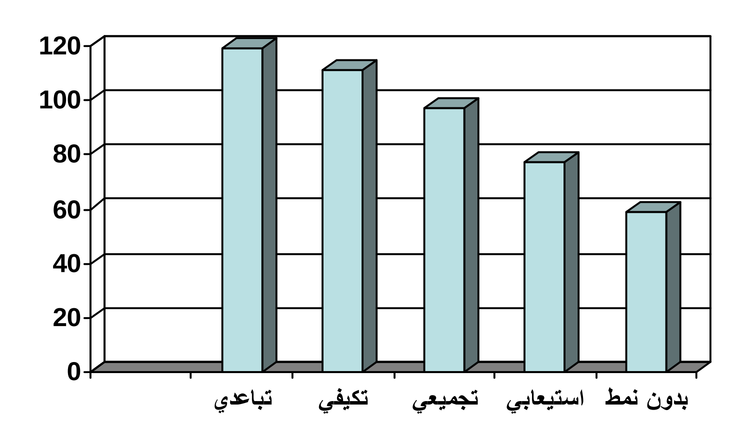
توزيع عينة الدراسة حسب نمط التعلّم

النمط	عدد الطلبة	النسبة المئوية
التباعدي	119	%25.7
التكيفي	111	%24
الاستيعابي	77	%16.6
التجميعي	97	%21
لم يظهروا نمط تعلم	59	%12.7
المجموع	463	%100

يتضح من الجدول (3) أنّ أكثر أنماط التعلّم شيوعاً عند الطلبة هو النمط التباعدي بنسبة ، ثمّ النمط التكيفي ، ثمّ النمط التجميعي ، ثمّ النمط الاستيعابي بنسبة ، ونلاحظ أنّ (59) طالبا من أفراد العينة لم يظهروا نمطاً محدداً، والشكل التالي (4) يوضح أنماط التعلّم لأفراد العينة:

الشكل (4)

توزيع أنماط التعلّم على عينة الدراسة



ويبين الجدول (4) توزيع أفراد العينة حسب نمط التعلّم باختلاف الجنس ونوع التخصص (تخصصات إنسانية ، تخصصات علمية):

جدول (4)

توزيع عينة الدراسة على أنماط التعلّم حسب التخصص والجنس

النمط	التخصصات الإنسانية						التخصصات العلمية					
	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع		ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	
التباعدي	22	26.8	23	15.9	45	19.8	30	33.3	44	30.1	74	31.4
التكيفي	18	22.0	39	26.9	57	25.1	22	24.4	32	21.9	54	22.9
الاستيعابي	15	18.3	29	20.0	44	19.4	12	13.3	21	14.4	33	14.0
التجميعي	17	20.7	35	24.1	52	22.9	18	20.1	27	18.5	45	19
بلا نمط	10	12.2	19	13.1	29	12.8	8	8.9	22	15.1	30	12.7

يتضح من الجدول (4) أنّ توزيع طلبة التخصصات الإنسانية علـــى أنمـــاط التعلّم بشكل عام يختلف عن توزيع العينة الكلية على أنماط التعلّم، إذ إنّ أكثر أنماط التعلّم شيوعاً هو النمط التكيفي ، ثمّ النمط التجميعي ، ثمّ النمط التباعدي ، ثمّ الـــنمط الاستيعابي، ولم يظهر (29) طالبا نمطا للتعلم.

كما يتضح أنّ توزيع طلبة التخصصات العلمية على أنماط التعلّم يتفق مع التوزيع لدى العينة الكلية، إذ إنّ أكثر أنماط التعلّم شيوعاً هو النمط التباعدي ، ثمّ النمط التكيفي ، ثمّ النمط التجميعي ، ثمّ النمط الاستيعابي.

كما يتبين أنّ توزيع الذكور من التخصصات الإنسانية على أنماط التعلّم يتفق مع التوزيع لدى العينة الكلية، إذ إنّ أكثر أنماط التعلّم شيوعاً هو النمط التباعدي ، ثمّ النمط التكيفي ثمّ النمط التجميعي ثمّ النمط الاستيعابي.

ويبين الجدول أنّ توزيع الإناث من التخصصات الإنسانية على أنماط التعلّم بشكل عام يختلف عن التوزيع لدى العينة الكلية، إذ إنّ أكثر أنماط التعلّم شيوعاً هو النمط التكيفي، ثمّ النمط التجميعي، ثمّ النمط الاستيعابي، ثمّ النمط التباعدي.

كما يلاحظ أنّ توزيع الذكور من التخصصات العلمية على أنماط التعلّم يتفق مع التوزيع لدى العينة الكلية، إذ إنّ أكثر أنماط التعلّم شيوعا هو النمط التباعدي، ثمّ النمط التكيفي، ثمّ النمط التجميعي، ثمّ النمط الاستيعابي.

ويتضح كذلك اتفاق توزيع الإناث من التخصصات العلمية على أنماط التعلّم مع التوزيع لدى العينة الكلية، إذ إنّ أكثر أنماط التعلّم شيوعا هو النمط التباعدي ، ثمّ النمط التكيفي، ثمّ النمط التجميعي، ثمّ النمط الاستيعابي.

ويبين الجدول(5) توزيع عينة الدراسة على أنماط التعلّم حسب الجنس:

جدول(5)

توزيع عينة الدراسة على أنماط التعلّم حسب الجنس

النمط	الذكور	النسبة	إناث	النسبة
التباعدي	52	%30.2	67	%23
التكيفي	40	%23.3	71	%24.4
الاستيعابي	27	%15.7	50	%17.2
التجميعي	35	%20.3	62	%21.3
بلا نمط	18	%10.5	41	%14.1
المجموع	172	%100	291	%100

يتضح من الجدول(5) أنّ أكثر أنماط التعلّم شيوعاً عند الذكور هو النمط التباعدي، ثمّ النمط التكيفي، ثمّ النمط التجميعي، ثمّ النمط الاستيعابي، وهذا يتفق مع التوزيع لدى العينة الكلية.

كما ويتضح أنّ النمط الأكثر شيوعاً لدى الإناث هو النمط التكيفي، ثمّ النمط التباعدي، ثمّ النمط التجميعي، ثمّ النمط الاستيعابي، وهذا مختلف عن التوزيع لدى العينة بشكل عام .

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز؟

للإجابة على السؤال الثاني تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، ووجد أنّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، حيث بلغ معامل الارتباط (0.347).

ولغايات التفسير تمّ حساب معامل التحديد حيث بلـــغ (0.116) أي أن نـــسبة التباين المشتركة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز تساوي (11.6%) والجـــدول (6) يبين نتائج تحليل الانحدار الثنائي للتنبؤ بدافعية الانجاز من الذكاء الانفعالي.

جدول (6)

الجدول (6) نتائج تحليل الانحدار الثنائي للتنبؤ بدافعية الانجاز من الذكاء الانفعالي

	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	الدلالة
	B	الخطأ المعياري	بيتا		
ثابت الانحدار	69.46	3.58		19.43	.000
معامل الانحدار (الذكاء الانفعالي)	.13	.018	.347	7.43	.000

يتضح من خلال الجدول (6) أن ثابت الانحدار كان (69.46) وكان معامل الانحدار (ميل الانحدار) 0.13 وبالتالي فان معادلة الانحدار من خلال التعويض في الصورة العامة ($\hat{Y} = A + B X$) هي :

$$\hat{Y} = 69.46 + 0.13 X$$

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) لنمط التعلّم لدى طلبة جامعة مؤتة في كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لديهم ؟

ولكون معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز بلغ (0.34) تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) لأثر نمط التعلم في كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز كلٍّ على انفراد، والجدول(6) يبـــين نتـــائج تحليـــل التباين الأحادي لدراسة أثر أنماط التعلّم على الذكاء الانفعالي:

جدول(7)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر أنماط التعلّم على الذكاء الانفعالي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	p. value
نمط التعلّم	2743	3	914	1.35	0.25
الخطأ	270791	400	677		
المجموع	273534	403			

يتضح من الجدول(7) عدم وجود أثر لأنماط التعلّم على الــذكاء الانفعــالي حيث كانت قيمة p. value والبالغة(0.25) أعلى من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$).

كما يبين الجدول(8) نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة أثر أنماط التعلّم على دافعية الإنجاز :

جدول(8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر أنماط التعلّم على دافعية الإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	p. value
نمط التعلّم	113	3	38	0.38	0.76
الخطأ	39728	400	99		
المجموع	39841	403			

يتضح من الجدول(8) عدم وجود أثر لأنماط التعلّم على دافعية الإنجاز، حيث كانت قيمة p. value والبالغة(0.76) أعلى من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

2.4 مناقشة النتائج :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أنماط التعلّم حسب تصنيف كولب(Kolb) لدى طلبة جامعة مؤتة، والعلاقة بين ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز، وأثــر أنمــاط

التعلّم الشائعة لديهم في كل من الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز لــديهم، وفيمــا يلــي مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من الدراسة حسب أسئلة الدراسة.

1.2.4 مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أنّ أكثر أنماط التعلّم شيوعاً عند الطلبة هــو النمط التباعدي ، ويمكن عزو شيوع هذا النمط إلى طبيعة المرحلة التي يمــر بهــا طلبة الجامعة، حيث يميلون إلى استخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، كمــا يمتازون في هذه المرحلة بالقدرة على توليد الكثير من الأفكار والحلــول، كمــا أنّ قدرتهم التخيلية تكون واسعة، كما أنّهم يكونون في هــذه المرحلــة أكثــر عاطفيــة ومشاركة مع الآخرين كما تبين الأطر النظرية.

وبلغ عدد الطلبة ذوي نمط التعلّم التباعدي من طلبة التخصصات الإنــسانية (45) طالباً، في حين بلغ عدد الطلبة من ذوي نفس النمط من طلبــة التخصــصات العلمية (74) طالباً، وهذا عكس المتوقع حيث يميل أصحاب النمط التباعــدي إلــى دراسة العلوم الإنسانية عادة كما تبين الأطر النظرية، وربما يعود إلى إقبال الطلبــة على دراسة التخصصات المطلوبة في سوق العمل، أو لاعتبارات اجتماعية، والتــي لا يميلون في العادة إلى دراستها، وينطبق ذلك أيضاً على النمط الاستيعابي إذ بلــغ عدد الطلبة من ذوي هذا النمط من طلبة التخصصات الإنسانية (44) طالباً وطالبــة في حين بلغ العدد من طلبة التخصصات العلمية (33) طالباً وطالبة، وهذا مخــالف للمتوقع حيث يميل الاستيعابيون إلى دراسة المواد العلمية وربما يعــود هــذا إلــى السبب نفسه.

ويمكن عزو شيوع النمط التكيفي بنسبة متقاربة مع النمط التباعدي ، لميــل الطلاب في هذه المرحلة إلى استخدام الخبرات الحسية كما هو الحــال فــي الــنمط التباعدي بالإضافة إلى اهتمامهم بالتجريب، ومهارتهم وبراعتهم فــي التكيــف مــع الظروف الجديدة، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب، والاستفادة مــن خبــرات الآخرين، وكذلك لأنّ الأفراد في هذه المرحلة مندفعون ولا يتحلون بالصبر.

ويمكن عزو عدم شيوع النمط الاستيعابي بدرجة شيوع الأنماط الأُخرى إلى قلة اهتمام الأفراد في هذه المرحلة بالمفاهيم المجردة مقارنة مع الخبرات الحسيّة، وميلهم إلى استخدام الملاحظة التأملية أكثر من التجريب النشط.

وبلغ عدد الطلبة الذين لم يظهروا نمطاً محدداً للتعلم (59) طالباً وطالبة من أفراد العينة، وهذا يعود لأسباب إجرائية تتعلق بإجراءات التصنيف المتبعة وفقاً لتعليمات المقياس.

ويمكن عزو اختلاف توزيع الذكور على أنماط التعلّم عن توزيع الإناث على أنماط التعلّم إلى الاختلاف بين الذكور والإناث في نظرتهم إلى المثيرات وكيفية معالجتها واسترجاعها، وإلى وجود فروق فردية في التفكير والتعلّم وكذلك اختلاف حاجات الطلبة الذكور الجسمية والانفعالية عن حاجات الإناث، بالإضافة إلى اختلافهم في الميول والاتجاهات والخصائص العقلية والجسدية، لا سيما وأنّ بعض الدراسات أشارت إلى اختلاف أنماط التعلّم باختلاف الجنس كما في دراسة (Loo, 2004).

وتظهر النتائج اختلاف توزيع عينة الدراسة على أنماط التعلّم مع التوزيع في دراسة كل من هيتمر وجيان(1985)، ودراسة ارتاحي(1993)، ودراسة المجالي(1996)، على الرغم من اتفاقها مع دراسة هيتمر وجيان(1985)، وارتاحي(1993)، في شيوع النمط التباعدي ثم النمط التكيفي، ولعل اختلاف الدراسات في توزيع أنماط التعلّم يعود إلى اختلاف طبيعة مجتمع الدراسة في كلٍ منها.

2.2.4 مناقشة نتائج السؤال الثاني :

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، وذلك لأنّ مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي تلعب دوراً في تحقيق النجاح ولا سيّما النجاح الأكاديمي، وتلعب أيضاً دوراً في التعامل مع الآخرين والتأثير في حالتهم النفسيّة وقراراتهم وأدائهم، فوعي الفرد بانفعالاته وضبطها والتحكم بها من شأنه زيادة دافعيته نحو العمل والإنجاز، كما أن فهمه

لمشاعر الآخرين وحُسن التعامل معها وتقديرها وتفهمها من شأنه أيضاً زيادة قدرته على العمل والإنجاز، خاصة إذا كان قادراً على تكوين علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين، وتقوية تلك العلاقات، والمحافظة عليها، لا سيّما وأن الذكاء الانفعالي أصبح أحد مقومات النجاح في عالم الأعمال، وقد لا نبالغ إذا قلنا إنّه أكثر أهمية من الذكاء العلمي أو الرياضي، فكثيرٌ من الناس كانوا ناجحين على الرغم من نيلهم حظاً قليلاً من التعليم، وهذا يتطلب منا التركيز على تنمية مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي من خلال نتاجات التعلّم وأثناء المواقف الصفية الأمر الذي من شأنه أن يزيد من دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

وقد جاءت نتائج الدراسة متفقة مع دراسة أبي سمرا(2000)، ودراسة المساعيد(2009).

3.2.4 مناقشة نتائج السؤال الثالث :

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود أثر لأنماط التعلم حسب تصنيف كولب في كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة، ويمكن القول إنّ ذلك يعود إلى أن الذكاء الانفعالي لا يعتمد على نمط التعليم حسب تصنيف كولب بدرجة كبيرة، وإنما يتأثر بنمط التعلّم الاجتماعي، والتعلّم من خلال النمذجة والتقليد، تبعا لتربية الوالدين والوسط المحيط بهم . كما يمكن القول إنّ عدم وجود أثر لنمط التعلّم حسب تصنيف كولب في دافعية الإنجاز يعود إلى طبيعة المرحلة التي يمرون بها ، إذ إنّ نمط التعلّم في هذه المرحلة يكون قد استقر، وهذا الاستقرار يجعله لا يوثر أو يتأثر بمتغيرات في هذه المرحلة وإنّما يؤثر ويتأثر في متغيرات في مراحل سابقة.

4.4 التوصيات:

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- ضرورة تحديد أساتذة الجامعات لأنماط تعلم طلابهم قبل البدء بعملية التدريس؛ لمراعاة هذه الأنماط عند اختيار الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية والوسائل التعليمية المناسبة؛ حتى تكون عملية التعلّم أكثر فاعلية وديمومة.

2- ضرورة اختيار أساتذة الجامعات أساليب تعليم مناسبة، واستخدام أساليب متنوعة تراعي التنوع والاختلاف عند الطلبة، وإعداد برامج للتأهيل والتدريب على كيفية مراعاة أنماط التعلّم الشائعة لدى الطلبة.

3- الاهتمام بتنمية مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي للطلبة من خلال المناهج، والمواقف التعليمية في قاعات التدريس وذلك لزيادة دافعيتهم نحو الإنجاز والعمل.

4- إجراء دراسات مشابهة تشمل تصنيفات أخرى لأنماط التعلّم في بيئات تعليمية مختلفة. ولمراحل عمرية مختلفة ، وذلك لقلة الدراسات العربية التي تناولت هذا الجانب.

المراجع

ا- المراجع العربية:

ارتاحي، بلال أحمد.(1993). **أثر كل من نمط الشخصية وطريقة التعلّم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأعسر، صفاء؛ وكفافي، علاء الدين(2000). **الذكاء الوجداني**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة، مصر

جولمان، دانيال.(2000). **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الوطن، الكويت.

حسين، سلامة عبد العظيم؛ وحسين، طه عبد العظيم.(2006). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسين، محمد عبدالهادي.(2005). **قياس وتقويم قدرات الذكاء المتعدد**، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين.

أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال.(1984). **علم النفس التربوي**، (ط3)، مكتبة الانجلومصرية، القاهرة، مصر.

خليفة، عبد اللطيف محمد.(2000). **الدافعيَة للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

خوالدة، محمود خوالدة (2004). **الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

دافيدوف، لندا .(1983). **مدخل علم النفس**، (ط2)، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر ونجيب خزام، مراجعة وتقديم فؤاد أبو حطب، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

رواشدة، إبراهيم؛ ونوافلة، وليد؛ والعمري، عمر.(2010). أنماط التعلّم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، الأردن، مجلد 6، عدد 4 ، الأردن صفحة 361 – 375.

الريماوي، محمد عودة وزملاؤه.(2006). **علم النفس العــام**، (ط2) دار المــسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،الأردن.

الزعبي، طلال.(2005). طرائق التعلّم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال وأنماط التعلّم المفضلة لدى طالباتهم، **مجلــة الزيتونة للدراسات والبحوث العلميــة**)، عمــان، الأردن ، المجلــد(3)، العدد(1)، .

الزغول، عماد عبد الرحيم.(2005). **مقدمة في علم النفس التربــوي**، دار يزيــد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزغول، عماد عبد الرحيم؛ و المحاميد، شاكر عقلة.(2007). **سيكولوجيَة التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

سعيد، سعاد جبر.(2008). **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة**، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

السمدوني، السيّد إبراهيم.(2007). **الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقــه، تنميتــه**، دار الفكر، عمان، الأردن.

السميرات، غادة.(2005). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبــة جامعــة مؤتة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

سواقد، ساري سليم.(2010). بناء وتقنين مقياس الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعات الأردنية، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد(25)العدد (1)،121 .

الشرقاوي، أنورمحمد.(1981).الأساليب المعرفية المميزة لدى طــلاب وطالبــات بعض التخصصات الدراســية فــي جامعــة الكويــت، **مجلــة العلــوم الاجتماعية**، 9 (1)،63-89.

الضمور، محمد مسلم خلف.(2008). **علاقة أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكــاديمي والفاعليَــة الذاتيــة**، رســالة دكتوارة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عازم، روحي.(1992). **العلاقة بين موقع الــضبط والدافعيــة للــتعلم والأســلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخــصص**

الهندسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيـــة، عمان، الأردن.

عبدالفتاح، يوسف.(1995). الأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعلّم والتفكير لـــدى عينة من الجنسين بدولة الإمارات، **مجلة علم النفس**(135) 38- 53

عدس، عبدالرحمن ؛ وتوق، محي الدين.(2005). **المدخل إلى علـــم الـــنفس**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عكاشة، محمود فتحي.(1986). دراسة مقارنة لأنمـــاط الـــتعلّم والتفكيـــر والـــدافع والاتجاه نحو التعلّم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة والفني في مصر، **مجلة كلية التربية**، المجلد(2)، ص 159- 175.

أبو علام، رجاء محمود.(2010).**التعلم أسسه وتطبيقاته**،(ط2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عواد، سهاد عمر.(2003). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي وأثر بعـــض المتغيرات الأخرى عليه عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتـــة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

عودة، احمد سليمان. (2004). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمـــل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

الفقهاء، نجيب عصام.(2002). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديريـــة تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها الارتباطيـــة بمتغيـــرات الجـــنس والتخصص ومستولى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة، **دراسات**، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن. المجلد 29، العدد (1) صفحة 1– 23،

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة.(1993). **استراتيجيات التدريس**، دار عمار للنـــشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة.(2000). **سيكولوجية التعلّم الصفي**، دار الـــشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

الكناني، ممدوح عبد المنعم؛ والكندري، أحمد محمد مبارك.(2005). **سيكولوجيَة التعلّم وأنماط التعلّم**، (ط3)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات . العين، الكويت، حولي.

المجالي، حسين.(1996). **طريقة التعلّم (كولب) ودافعية التعلّم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، وأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

المساعيد، أصلان صبح.(2009). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 6، العدد(2)، صفحة(111).

المسيعدين، محمود خضر.(2007). **علاقة الذكاء الانفعالي والتفكير المنطقي في أساليب حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم في محافظة والطفيلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن

نشواتي، عبدالمجيد(1985). **علم النفس التربوي**، (ط2)، دار الفرقان، عمان، الأردن.

أبو النصر، مدحت.(**2008**). **تنمية الذكاء العاطفي(الوجداني) مدخل للتميّز في العمل والنجاح في الحياة**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

أبو هاشم، السيد محمد؛ وكمال، صافيناز أحمد.(2007). **أساليب التعلّم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة**، متوفر عبر الموقع: http://faculty.ksu.edu.sa .

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية.(2010). **إحصائيات أعداد الطلبة في الجامعات الأردنية الخاصة والحكومية**، متوفرة عبر الموقع:
http://www.mohe.gov.jo/statistics2010/tabid/579/language/ar-jo/default.aspx

ب - المراجع الأجنبية

Abi samra, N. (2000).**The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders. Research in education.** Aubrn University at Montgomery, FED661

Backer, P & Yelich, S. (2002). **Comparison of learning styles and student achievement of aviation students**. Available on www.engr.sjsu edu. pp(1-15).

Baron, R (1974). The aggression Inhibitory influence of heightened sexual Arousal. **Journal of personality and social Psychology**. 30. 318- 322.

Cheriness, C, & Goleman, D. (2001). **The emotional intelligent workplace**. Jossey-Bass Books. San Francisco.

Claxton, D.S , & Murrell, P. (1987). **Learning styles: Implications for improving educational practices,** (Report No. 4). Washington Association for the Study of Higher Education .

Dunn, R. (1984). **Learning style: State of the science theory into practice**, 23 (1):15 -73.

Golay, Keith. (1982). **Learning Patterns and Temperament styles** (Manas systems, Fullerton, California).

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence**, Bantam Books. New York.

Grasha, A.F. (1996). **Teaching with style: A guide to enhancing by understanding teaching and learning styles**, Pittsburgh: Alliance publishers.

Hein, S. (2003). **Definition and history of emotional intelligence**. Available on: Http://eqi.Org/ history. Htm.

Heitmeyer and Jean, R. (1985). The relationship between match mismatch of cognitive learning styles offashion merchandising majors, cognitive learning styles of instructional settings and level of students achievement of Florida state Univ "**Dissertation Abstract International** 46 (4), p: 905.

Houston, J. (1985). **Motivation**: Mac Millan Publishing Company. New York

Khasawneh, Abu-Tineh, Obeidat. (2006). The relationship between learning style preferences and academic achievement of the Hashemite University students, **Journal of Educational and Psychological sciences**, Volume 7 Number 3 September 2006.

Kolb, D. (1984). **Self- efficacy entail learning: experience as the source of learning and development**, prentice - Hall, Inc, Englewood Cliffs, N.J.

Loo, R. (2004). Kolb's learning styles an learning preferences: Is There a linkage? **Educational psychological** Volume.24,No.1 ,pp.gg-108.

Manochehri, N, & Young, J.I.(2006). The impact of student Learning styles with Web- Based Learning or instructor- based Learning on Student Knowledge and satisfaction. **The Quarterly Review of Distance Education**, 7(3), 313-316

Pohl, R.I, & L.Pervin, L.A(1986).Academic Performance as Function of task Requirement and Cognitive Style, **Psychological Report**, 22, pp1017- 1120.

Simith, W, & Hebatella, E. (2000). The Typologies of successful student in the cove subject of language arts mathematics, and social studies using theory of emotional intelligence in a high school environment in tennessec, **Eric data base ED449190**.

Slavin, R. (1986). **Educational Psychology, Theory into practice.** Englewood cliffs. New Jersey, Printice Haw.

Stone, M. (1986). **Learning style preference: A study of Graduate and under graduate students.** Unpublished Doctoral Dissertation. University of Missouri- Columbia.

Sun, K. T., Lin, Y.C., & Yu, C.J. (2008). A Study on Learning Effect among Different Learning Styles in a Web – Based Lab of Science for Elementary School students. **Computers & Education**, 50,1411-1422.

Wang, K.H, Wang, T.H, Wang,W.L, & Hung, S.C.(2006). Learning Styles and Formative Assessment Strategy: Enhancing Student a Achievement in Web – Based Learning. **Journal of computer assisted Learning**, 22, 207-217.

ملحق رقم (أ)

قائمة كولب لأنماط التعلم

ملحق (أ)

قائمة كولب لأنماط التعلّم

التعليمات :

إن هذا الاختبار مصمم من أجل الكشف عن الطريقة التي تفضلها في الـتعلّم . وهـي مكونة من تسعة مواقف ، كل موقف منها مكون من أربع فقرات مرتبة بشكل أفقي. والمطلوب منك أن تقرأ الفقرات في كل موقف ، وتقرر مدى انطباق كل فقرة منها عليك بحيث تعطي(4) علامات للفقرة الأكثر أهمية بالنسبة لك، (3) علامات للفقرة الثانية من حيـث أهميتهـا لـك، علامتان للفقرة الثالثة من الأهمية ، علامة واحدة للفقرة الأقل أهمية، لا تكرر العلامـة نفـسها لفقرتين في نفس الوقت ، لاحظ بأنّه لا يوجد هناك إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، كمـا أنّ لكل فرد رأيه الخاص في هذه الفقرات، فما ينطبق عليك قد لا ينطبق على غيرك، لذا يرجى أن تعتمد على نفسك في تقرير رأيك في تلك الفقرات .

مثال :

الموقف	أ	العلامة	ب	العلامة	ج	العلامة	د	العلامة
- -	أعتمد على مشاعري في أنجاز العمل	3	أعتمد على ملاحظاتي في انجاز العمل	4	أعتمد على التفكير المنطقي في انجاز العمل	2	أعتمد على تجاربي الخاصة في انجاز العمل	1

في هذا المثال نجد بأنّ الفقرة الأكثر أهمية هي الفقرة " أعتمد على ملاحظاتي في إنجاز العمل " والتي أخذت العلامة رقم (4) ، يليها من حيث القرب من الأهمية الفقرة " أعتمد على مشاعري في انجاز العمل " والتي أخذت العلامة رقم (3)، ثم تليها الفقرة " أعتمد على التفكير المنطقي في انجاز العمل " والتي أخذت العلامة رقم (2)، والفقرة الأقل أهمية هي الفقـرة " أعتمـد علـى تجاربي الخاصة في انجاز العمل " والتي أخذت العلامة رقم (1)

الموقف	أ	العلامة	ب	العلامة	ج	العلامة	د	العلامة
الأول	أحب المشاركة في الأعمال		أحب أن أخذ الوقت الكافي قبل القيام بالعمل		أنا مهتم بما أرغب فيه		أحب التعامل مع الأشياء المفيدة	
الثاني	أنا منفتح على الخبرات الجديدة		أحب أن أنظر في الأمور من جميع جوانبها		أحب أن أحلل الأشياء وأن أقسمها إلى أجزائها		أحب أن أجرب الأشياء	
الثالث	أحب أن أتابع مشاعري		أحب أن أشاهد الأشياء		أحب أن أفكر في الأشياء		أحب أن أعالج الأشياء بيدي	
الرابع	أتقبل الناس والمواقف كما هي عليه		أحب أن أكون واعياً لما يدور حولي		أحب أن أقيم الأشياء		أحب أن أتحمل المخاطرة والمجازفة في الأمور	
الخامس	لدي القدرة على التخمين والحس بالأشياء		لدي تساؤلات كثيرة		أنا منطقي في معالجتي للأمور		إنني أعمل بجد وأنجز الأشياء	

السادس	أحب التعامل مع الأشياء المحسوسة التي يمكن ملاحظتها ولمسها أو شمها		أحب أن ألاحظ الأشياء المتوافرة حولي		أحب الأفكار والنظريات		أحب أن أكون نشطاَ	
السابع	أحب أن أتعلم الأشياء في حسنها		أحب أن أنتبه للأشياء وأتفاعل معها		أميل إلى التفكير في المستقبل		أحب أن أرى نتائج أعمالي	
الثامن	أعتمد على مشاعري في الأعمال التي أرغب القيام بها		أعتمد على ملاحظاتي الخاصة		أعتمد على أفكاري الخاصة		يجب أن أجرب الأشياء لأتعلم منها	
التاسع	أنا نشيط ومتحمس		أنا هادئ ومتحفظ		أميل إلى موازنة الأمور		أنا مسؤول عن الأشياء	

الملحق رقم (ب)

تعليمات تصحيح قائمة كولب لأنماط التعلم

الملحق رقم (ب)

تعليمات تصحيح قائمة كولب لأنماط التعلّم

لتصحيح الاختبار تسجل علامات الفقرات المبينة في كل بعـد مـن الأبعـاد الأربعة للاختبـار: خ ح (خبـرة حـسية) ، م ت (ملاحظـة تأمليـة) ، ت م (تفكير مجرد) ت ن (تجريب نشط)، كما يلي:

	1أ *	2أ	3أ	4أ	8أ	9أ	المجموع
خ ح							

	1ب	2ب	3ب	6ب	8ب	9ب	المجموع
م ت							

	2ج	3ج	4ج	6ج	8ج	9ج	المجموع
ت م							

	2د	3د	6د	7د	8د	9د	المجموع
ت ن							

ثمّ تطرح علامة (خ ح) من (ت م) ، وعلامـة (م ت) مـن (ت ن) ، فينتج زوج مرتب يمكن على خلاله تحديد موقع المفحوص في أي ربع من أربـاع الدائرة (الشكل 3) وبالتالي تحديد نمط تعلمه .

*1أ تعني السؤال(الموقف) الأول ، الفرع أ

ملحق رقم (ج)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته الأولية

ملحق (ج)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته الأولية

أخي الطالب ، أختي الطالبة ، تحية طيبة ...وبعد ،

فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منّا مع أحداث الحياة المختلفة والتي تعتبر مهارات وفنون الحياة التي يفضلها كل منّا بدرجة ما، فأرجو التكرم بالإجابة الصحيحة التي تنطبق مع مهارات الحياة التي تستخدمها، علماً بأنّ هذه البيانات سوف تعامل بسرية ولأغراض البحث العلمي، شاكراً لكم تعاونكم.

الرقم	الفقرات	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	يحدث عادة	يحدث نادراً	لا يحدث
1-	أوظف انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي .					
2-	تساعدني مشاعري السلبية في تغير حياتي نحو الأفضل .					
3-	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي .					
4-	تساعدني بعض مشاعري السلبية في تخطيط بعض خبرات حياتي .					
5-	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين .					
6-	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح .					
7-	إدراك مشاعري الصادقة .					
8-	أستطيع التعبير عن مشاعري .					
9-	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي .					
10-	اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري .					
11-	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج .					
12-	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي .					
13-	أشعر أنني هادئ في مواجهة الضغوط .					
14-	أعطي للانفعالات السلبية اهتماماً كبيراً .					
15-	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.					
16-	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة .					
17-	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة .					
18-	أتحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.					

					أشعر بأنني صبور عندما لا أحقق نتائج سريعة .	19-
					استمتع عندما أقوم بعمل شاق .	20-
					أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة .	21-
					اتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به .	22-
					أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي .	23-
					أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عال .	24-
					لا اشعر بالتعب في وجود الضغط .	25-
					أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفياً بإرادتي .	26-
					أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط .	27-
					أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر .	28-
					أستطيع أن انهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي .	29-
					أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني .	30-
					لا اشعر بمرور الزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي .	31-
					أستطيع أن أنحو عواطفي جانباً عندما أقوم إنجاز أعمالي .	32-
					أجيد فهم مشاعر الآخرين .	33-
					لا أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم .	34-
					أستطيع قراءة مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم .	35-
					أحس بحاجات ا للآخرين العاطفية .	36-
					اشعر أنني على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين .	37-
					اشعر أنني متناغم مع أحاسيس الآخرين .	38-
					أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة .	39-
					لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء .	40-
					أشعر أن لدى قدرة على التأثير في الآخرين.	41-
					أشعر أن لدى قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين	42-
					أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين .	43-
					أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين .	44-
					امتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم .	45-
					أدرك أنَّ لديَّ مشاعر رقيقة .	46-

47-	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي .					
48-	يغمرني المزاج السيئ .					
49-	عندما اغضب لا يظهر علي آثار الغضب .					
50-	يظل لدى الأمل والتفاؤل أمام الصعوبات التي قد تواجهني .					
51-	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرين للإفصاح عنها .					
52-	أشعر أن إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم .					
53-	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط .					
54-	أستطيع الشعور بالمشاعر التي لا يفصح عنها الآخرين.					
55-	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعيق أدائي لأعمالي.					

الملحق رقم (د)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية

الملحق (د)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية

أخي الطالب ، أختي الطالبة ، تحية طيبة ...وبعد ،

فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منّاً مع أحداث الحياة المختلفة والتي تعتبر مهارات وفنون الحياة التي يفضلها كل منّاً بدرجة ما، فأرجو التكرم بالإجابة الصحيحة التي تنطبق مع مهارات الحياة التي تستخدمها، علماً بأنّ هذه البيانات سوف تعامل بسرية ولأغراض البحث العلمي، شاكراً لكم تعاونكم.

الرقم	الفقرات	يحدث دائماً	يحدث عادة	يحدث أحيانا	يحدث نادراً	لا يحدث
1-	أوظف انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي .					
2-	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي نحو الأفضل .					
3-	أستطيع ضبط مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي .					
4-	تساعدني بعض مشاعري السلبية في تخطيط بعض خبرات حياتي .					
5-	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين .					
6-	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح .					
7-	أتفهم مشاعري الصادقة .					
8-	أستطيع التعبير عن مشاعري .					
9-	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي .					
10-	اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري .					
11-	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج .					
12-	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي .					
13-	أشعر أنني هادئ في مواجهة الضغوط .					
14-	أعطي للانفعالات السلبية اهتماماً كبيراً .					
15-	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.					
16-	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة .					
17-	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة .					
18-	أتحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.					

19-	أشعر بأنني صبور عندما لا أحقق نتائج سريعة .					
20-	استمتع عندما أقوم بعمل شاق .					
21-	أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة .					
22-	اتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به .					
23-	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي .					
24-	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عال .					
25-	لا اشعر بالتعب في وجود الضغط .					
26-	أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفياً بإرادتي .					
27-	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط .					
28-	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر .					
29-	أستطيع أن انهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي .					
30-	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني .					
31-	لا أشعر بمرور الزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي .					
32-	أستطيع أن أعزل عواطفي جانباً عندما أقوّم إنجاز أعمالي .					
33-	أجيد التعامل مع مشاعر الآخرين .					
34-	لا أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم .					
35-	أستطيع قراءة مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم .					
36-	أحس بحاجات الآخرين العاطفية .					
37-	اشعر أنني على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين .					
38-	اشعر أنني متناغم مع أحاسيس الآخرين .					
39-	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة .					
40-	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء .					
41-	أشعر أن لدى قدرة على التأثير في الآخرين.					
42-	أشعر أن لدى قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين					
43-	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين .					
44-	أستطيع الاستجابة لرغبات الآخرين وانفعالاتهم .					
45-	امتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم .					
46-	أدرك أنَّ لديَّ مشاعر رقيقة .					

47-	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي .					
48-	يغمرني المزاج السيئ .					
49-	عندما اغضب لا تظهر علي آثار الغضب .					
50-	يظل لدى الأمل والتفاؤل أمام الصعوبات التي تواجهني .					
51-	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها .					
52-	أشعر أن إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم .					
53-	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط .					
54-	أستطيع الشعور بالمشاعر التي لا يفصح عنها الآخرون .					
55-	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعيق أدائي لأعمالي.					

ملحق رقم (هـــ)

مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين بصورته الأولية

ملحق (هـ)

مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين بصورته الأولية

A Questionnaire Measure Of Achievement Motivation

تعليمـــــــــات :

1 . يستخدم هذا المقياس لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز .

2 . يتكون المقياس من 28 فقرة غير كاملة ويلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها فقرة ، ويوجد أمام كل عبارة قوسان .

3 . اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنّها تكمل الفقرة وضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة ، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد .

4 . لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما أنّها تعبر عن رأيك بصدق .

مثال : أرى أن المواد التي أدرسها أو الأعمال التي أقوم بها :

( ) ... (أ) صعبة جداً
( ) ... (ب) صعبة
( ) ... (جـ) لا صعبة ولا سهلة
(x) ... (د) سهلة
( ) ... (هـ) سهلة جداً

فإذا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها أو الأعمال التي يقوم بها سهلة فإنه يضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د)

---

1 . إن العمل شيء :

( ) ... (أ) أتمنى ألاُ أفعله
( ) ... (ب) لا أحب أداءه كثيراً جداً
( ) ... (جـ) أتمنى أن أفعله
( ) ... (د) أحب أداءه
( ) ... (هـ) أحب أداءه كثيراً جداً

2 . في المدرسة أو في مكان العمل يعتقدون أني :

(   ) ... (أ)   أعمل بشدة جداً

(   ) ... (ب)   أعمل بتركيز

(   ) ... (جـ)   أعمل بغير تركيز

(   ) ... (د)   غير مكترث بعض الشيء

(   ) ... (هـ)   غير مكترث جداً

---

3 . أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً :

(   ) ... (أ)   مثالية

(   ) ... (ب)   سارة جداً

(   ) ... (جـ)   سارة

(   ) ... (د)   غير سارة

(   ) ... (هـ)   غير سارة جداً

---

4 . أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيء هام :

(   ) ... (أ)   لا قيمة له في الواقع

(   ) ... (ب)   غالباً ما يكون أمراً ساذجاً

(   ) ... (جـ)   غالباً ما يكون مفيداً

(   ) ... (د)   له قدر كبير من الأهمية

(   ) ... (هـ)   ضروري للنجاح

---

5 . عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي :

(   ) ... (أ)   مرتفعة جداً

(   ) ... (ب)   مرتفعة

(   ) ... (جـ)   ليست مرتفعة ولا منخفضة

(   ) ... (د)   منخفضة

(   ) ... (هـ)   منخفضة جداً

6 . عندما يشرح المعلم الدرس أو عندما يعطي المسؤول تعليماته :

(   ) ... (أ)   اعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وان أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً

(   ) ... (ب)   أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التي تقال

(   ) ... (جـ) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى

(   ) ... (د)   لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة أو بالعمل

---

7 . أعمل عادة :

(   ) ... (أ)   أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

(   ) ... (ب)   أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

(   ) ... (جـ)   أقل بقليل مما قررت أن أعمله

(   ) ... (د)   أقل بكثير مما قررت أن أعمله

---

8 . إذا لم أصل إلى هدفي ولم أودي مسئوليتي تماماً عندئذ :

(   ) ... (أ)   استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي

(   ) ... (ب)   ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي

(   ) ... (جـ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

(   ) ... (د)   أجدني راغباً في التخلي عن هدفي

(   ) ... (هـ) أتخلى عن هدفي عادة

---

9 . اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي والأعمال المطلوبة مني:

(   ) ... (أ)   غير هام جداً

(   ) ... (ب)   غير هام

(   ) ... (جـ)   هام

(   ) ... (د)   هام جداً

10 . عندما ابدأ بأداء الواجب المنزلي أو العمل المطلوب مني أشعر بأن هذا يتطلب مني:

( ) ... (أ) مجهوداً كبيراً جداً

( ) ... (ب) مجهوداً كبيراً

( ) ... (جـ) مجهوداً متوسطاً

( ) ... (د) مجهوداً قليلاً

( ) ... (هـ) مجهوداً قليلاً جداً

---

11 . عندما أكون في المدرسة أو في مكان العمل فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي أو الواجبات المطلوبة مني تكون :

( ) ... (أ) مرتفعة جداً

( ) ... (ب) مرتفعة

( ) ... (جـ) متوسطة

( ) ... (د) منخفضة

( ) ... (هـ) منخفضة جداً

---

12 . إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي أو العمل إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك :

( ) ... (أ) أعود دائماً إلى العمل مباشرة

( ) ... (ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل

( ) ... (جـ) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

( ) ... (د) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى

---

13 . أن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة :

( ) ... (أ) أحب أن أوديه كثيراً

( ) ... (ب) أحب أن أوديه أحيانا

( ) ... (جـ) أؤديه فقط إذا كوفئت على تأديته

( ) ... (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

( ) ... (هـ) لا يجذبني تماماً

14 . يعتقد الآخرون أني أقوم بواجباتي :

(   ) ... (أ)   بجد واجتهاد

(   ) ... (ب)   بجد

(   ) ... (جـ) بدرجة متوسطة

(   ) ... (د)   بدرجة ضعيفة

(   ) ... (هـ) بدرجة ضعيفة جداً

---

15 . اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمرٌ :

(   ) ... (أ)   غير هام

(   ) ... (ب)   له أهمية كبيرة

(   ) ... (جـ) ليس هاماً جداً

(   ) ... (د)   هامٌ إلى حد ما

(   ) ... (هـ) هامٌ جداً

---

16 . عند عمل شيء صعب فإنني :

(   ) ... (أ)   أتخلى عنه بسرعة كبيرة

(   ) ... (ب)   أتخلى عنة بسرعة

(   ) ... (جـ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(   ) ... (د)   لا أتخلى عنه بسرعة

(   ) ... (هـ) أظل أواصل العمل عادة

---

17 . أنا بصفة عامة :

(   ) ... (أ)   أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(   ) ... (ب)   أخطط للمستقبل كثيراً

(   ) ... (جـ) لا أخطط للمستقبل كثيراً

(   ) ... (د)   أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18 . أرى زملائي في المدرسة أو في مكان العمل الذين يقومون بواجباتهم بجد واجتهاد :

(   ) ... (أ)   مهذبين جداً

(   ) ... (ب) مهذبين

(   ) ... (جـ) مهذبين كالآخرين الذين لا يقومون بواجباتهم بنفس الشدة

(   ) ... (د) غير مهذبين

(   ) ... (هـ) غير مهذبين على الإطلاق

---

19 . في المدرسة أو في مكان العمل أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة :

(   ) ... (أ)   كثيراً جداً

(   ) ... (ب) كثيراً

(   ) ... (جـ) قليلاً

(   ) ... (د) لا أعجب بهم على الإطلاق

---

20 . عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

(   ) ... (أ)   عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(   ) ... (ب) غالباً لا يكون لدي وقت لذلك

(   ) ... (جـ) أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت

(   ) ... (د) دائماً يكون لدي وقت

---

21 . أكون عادة :

(   ) ... (أ)   مشغولاً جداً

(   ) ... (ب) مشغولاً

(   ) ... (جـ) غير مشغول كثيراً

(   ) ... (د) غير مشغول

(   ) ... (هـ) غير مشغول على الإطلاق

22 . يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

(   ) ... (أ) طويلة جداً

(   ) ... (ب) طويلة

(   ) ... (جـ) متوسطة

(   ) ... (د) قصيرة

(   ) ... (هـ) قصيرة جداً

---

23 . إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة أو برؤسائي في العمل :

(   ) ... (أ) ذات قدر كبير جداً

(   ) ... (ب) ذات قدر

(   ) ... (جـ) أعتقد أنها غير ذات قدر

(   ) ... (د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(   ) ... (هـ) أعتقد أنها غير هامة تماماً

---

24 . يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :

(   ) ... (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال

(   ) ... (ب) محظوظون لأن آبائهم مديرون

(   ) ... (جـ) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختبار

(   ) ... (د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

---

25 . بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون :

(   ) ... (أ) في غاية الحماس

(   ) ... (ب) متحمساً جداً

(   ) ... (جـ) غير متحمس بشدة

(   ) ... (د) قليل الحماس

(   ) ... (هـ) غير متحمس على الإطلاق

26 . التنظيم شيء :

(   ) ... (أ)   أحب أن أمارسه كثيراً جداً

(   ) ... (ب) أحب أن أمارسه

(   ) ... (جـ) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً

(   ) ... (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

---

27 . عندما ابدأ شيئاً فإني :

(   ) ... (أ)   لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(   ) ... (ب)   أنهيه بنجاح نادراً

(   ) ... (جـ)   أنهيه بنجاح أحياناً

(   ) ... (د)   أنهيه بنجاح عادة

---

28 . بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون :

(   ) ... (أ)   متضايقاً كثيرا جدا

(   ) ... (ب) متضايقاً جداً

(   ) ... (جـ) أتضايق أحياناً

(   ) ... (د) أتضايق نادراً

(   ) ... (هـ) لا أتضايق مطلقاً

ملحق رقم (و)

تصحيح مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين

ملحق (و)

تصحيح مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين

1 . إن العمل شيء :

(1) ... (أ) أتمنى ألاُ أفعله

(2) ... (ب) لا أحب أداءه كثيراً جداً

(3) ... (جـ) أتمنى أن أفعله

(4) ... (د) أحب أداءه

(5) ... (هـ) أحب أداءه كثيراً جداً

---

2 . في الجامعة أو في مكان العمل يعتقدون أني :

(5) ... (أ) أعمل بتركيز شديد جداً

(4) ... (ب) أعمل بتركيز

(3) ... (جـ) أعمل بغير تركيز

(2) ... (د) غير مكترث بعض الشيء

(1) ... (هـ) غير مكترث جداً

---

3 . أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً :

(1) ... (أ) مثالية

(2) ... (ب) سارة جداً

(3) ... (جـ) سارة

(4) ... (د) غير سارة

(5) ... (هـ) غير سارة جداً

---

4 .أرى أن إنفاق قدر من الوقت للاستعداد لشيء هام بأنه :

(1) ... (أ) لا قيمة له في الواقع

(2) ... (ب) غالباً ما يكون أمراً ساذجاً

(3) ... (جـ) غالباً ما يكون مفيداً

(4) ... (د) له قدر كبير من الأهمية

(5) ... (هـ) ضروري للنجاح

5 . عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي :

(5) ... (أ) مرتفعة جداً

(4) ... (ب) مرتفعة

(3) ... (جـ) ليست مرتفعة ولا منخفضة

(2) ... (د) منخفضة

(1) ... (هـ) منخفضة جداً

---

6 . عندما يحاضر المدرس أو عندما يعطي المسؤول تعليماته :

(4) ... (أ) اعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وان أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً

(3) ... (ب) أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التي تقال

(2) ... (جـ) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى

(1) ... (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة أو بالعمل

---

7 . أعمل عادة :

(4) ... (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

(3) ... (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

(2) ... (جـ) أقل بقليل مما قررت أن أعمله

(1) ... (د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله

---

8 . إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسئوليتي تماماً عندئذ :

(5) ... (أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي

(4) ... (ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي

(3) ... (جـ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

(2) ... (د) أجدني راغباً في التخلي عن هدفي

(1) ... (هـ) أتخلى عن هدفي عادة

9 . اعتقد أن عدم إهمال الواجب الجامعي والأعمال المطلوبة مني :

(1) ... (أ) غير هام جداً

(2) ... (ب) غير هام

(3) ... (جـ) هام

(4) ... (د) هام جداً

---

10 . عندما أبدأ بأداء الواجب المنزلي أو العمل المطلوب مني أشعر بأن هذا يتطلب مني:

(1) ... (أ) مجهوداً كبيراً جداً

(2) ... (ب) مجهوداً كبيراً

(3) ... (جـ) مجهوداً متوسطاً

(4) ... (د) مجهوداً قليلاً

(5) ... (هـ) مجهوداً قليلاً جداً

---

11 . عندما أكون في الجامعة أو في مكان العمل فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي أو الواجبات المطلوبة مني تكون :

(5) ... (أ) مرتفعة جداً

(4) ... (ب) مرتفعة

(3) ... (جـ) متوسطة

(2) ... (د) منخفضة

(1) ... (هـ) منخفضة جداً

---

12 . إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي أو العمل إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك :

(4) ... (أ) أعود دائماً إلى العمل مباشرة

(3) ... (ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل

(2) ... (جـ) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

(1) ... (د) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى

13 . إن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة :

(5) ... (أ) أحب أن أؤديه كثيراً

(4) ... (ب) أحب أن أوديه أحيانا

(3) ... (جـ) أؤديه فقط إذا كوفئت على تأديته

(2) ... (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

(1) ... (هـ) لا يجذبني تماماً

---

14 . يعتقد الآخرون أني أقوم بواجباتي :

(5) ... (أ) بجد واجتهاد

(4) ... (ب) بجد

(3) ... (جـ) بدرجة متوسطة

(2) ... (د) بدرجة ضعيفة

(1) ... (هـ) بدرجة ضعيفة جداً

---

15 . اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمرٌ :

(1) ... (أ) غير هام

(2) ... (ب) له أهمية كبيرة

(3) ... (جـ) ليس هاماً جداً

(4) ... (د) هامٌ إلى حد ما

(5) ... (هـ) هامٌ جداً

---

16 . عند عمل شيء صعب فإنني :

(1) ... (أ) أتخلى عنه بسرعة كبيرة

(2) ... (ب) أتخلى عنة بسرعة

(3) ... (جـ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(4) ... (د) لا أتخلى عنه بسرعة

(5) ... (هـ) أظل أواصل العمل عادة

17 . أنا بصفة عامة :

(4) ... (أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان
(3) ... (ب) أخطط للمستقبل كثيراً
(2) ... (جـ) لا أخطط للمستقبل كثيراً
(1) ... (د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

---

18 . أرى زملائي في الجامعة أو في مكان العمل الذين يقومون بواجباتهم بجد واجتهاد :

(5) ... (أ) مهذبين جداً
(4) ... (ب) مهذبين
(3) ... (جـ) مهذبين كالآخرين الذين لا يقومون بواجباتهم بنفس الشدة
(2) ... (د) غير مهذبين
(1) ... (هـ) غير مهذبين على الإطلاق

---

19 . في الجامعة أو في مكان العمل أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة :

(4) ... (أ) كثيراً جداً
(3) ... (ب) كثيراً
(2) ... (جـ) قليلاً
(1) ... (د) لا أعجب بهم على الإطلاق

---

20 . عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

(1) ... (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك
(2) ... (ب) غالباً لا يكون لدي وقت لذلك
(3) ... (جـ) أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت
(4) ... (د) دائماً يكون لدي وقت

21 . أكون عادة :

(5) ... (أ) مشغولاً جداً

(4) ... (ب) مشغولاً

(3) ... (جـ) غير مشغول كثيراً

(2) ... (د) غير مشغول

(1) ... (هـ) غير مشغول على الإطلاق

---

22 . يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

(5) ... (أ) طويلة جداً

(4) ... (ب) طويلة

(3) ... (جـ) متوسطة

(2) ... (د) قصيرة

(1) ... (هـ) قصيرة جداً

---

23 . إن علاقاتي الطيبة بالمدرسين في الجامعة أو برؤسائي في العمل :

(5) ... (أ) ذات قدر كبير جداً

(4) ... (ب) ذات قدر

(3) ... (جـ) أعتقد أنها غير ذات قدر

(2) ... (د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(1) ... (هـ) أعتقد أنها غير هامة تماماً

---

24 . يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :

(4) ... (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال

(3) ... (ب) محظوظون لأن آبائهم مديرون

(2) ... (جـ) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار

(1) ... (د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

25 . أكون في الجامعة أو مكان العمل:

(5) ... (أ) في غاية الحماس

(4) ... (ب) متحمساً جداً

(3) ... (جـ) غير متحمس بشدة

(2) ... (د) قليل الحماس

(1) ... (هـ) غير متحمس على الإطلاق

---

26 . التنظيم شيء :

(4) ... (أ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً

(3) ... (ب) أحب أن أمارسه

(2) ... (جـ) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً

(1) ... (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

---

27 . عندما ابدأ شيئاً فإني :

(1) ... (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(2) ... (ب) أنهيه بنجاح نادراً

(3) ... (جـ) أنهيه بنجاح أحياناً

(4) ... (د) أنهيه بنجاح عادة

---

28 أكون في الجامعة أو مكان العمل :

(1) ... (أ) متضايقاً كثيرا جدا

(2) ... (ب) متضايقاً جداً

(3) ... (جـ) أتضايق أحياناً

(4) ... (د) أتضايق نادراً

(5) ... (هـ) لا أتضايق مطلقاً

أعلى علامة = (4X 10 + 5X 18) = 130

أدنى علامة = (1X 10 + 1X 18) = 28

ملحق رقم (ز)

مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين بعد التعديل البسيط لبعض الفقرات

ملحق (ز)

مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين بعد التعديل اللغوي لبعض الفقرات

تعليمـــــــــــــات :

1 . يستخدم هذا المقياس لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز .

2 . يتكون المقياس من 28 فقرة غير كاملة ويلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها فقرة ، ويوجد أمام كل عبارة قوسان .

3 . اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنّها تكمل الفقرة وضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة ، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد .

4 . لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما أنّها تعبر عن رأيك بصدق .

مثال : أرى أن المواد التي أدرسها أو الأعمال التي أقوم بها :

( ) ... (أ) صعبة جداً

( ) ... (ب) صعبة

( ) ... (جـ) لا صعبة ولا سهلة

(x) ... (د) سهلة

( ) ... (هـ) سهلة جداً

فإذا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها أو الأعمال التي يقوم بها سهلة فإنه يضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د)

---

1 . إن العمل شيء :

( ) ... (أ) أتمنى ألاُ أفعله

( ) ... (ب) لا أحب أداءه كثيراً جداً

( ) ... (جـ) أتمنى أن أفعله

( ) ... (د) أحب أداءه

( ) ... (هـ) أحب أداءه كثيراً جداً

2 . في الجامعة أو في مكان العمل يعتقدون أني :

(   ) ... (أ)   أعمل بتركيز شديد جداً

(   ) ... (ب)   أعمل بتركيز

(   ) ... (جـ)   أعمل بغير تركيز

(   ) ... (د)   غير مكترث بعض الشيء

(   ) ... (هـ)   غير مكترث جداً

---

3 . أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً :

(   ) ... (أ)   مثالية

(   ) ... (ب)   سارة جداً

(   ) ... (جـ)   سارة

(   ) ... (د)   غير سارة

(   ) ... (هـ)   غير سارة جداً

---

4 .أرى أن إنفاق قدر من الوقت للاستعداد لشيء هام بأنه :

(   ) ... (أ)   لا قيمة له في الواقع

(   ) ... (ب)   غالباً ما يكون أمراً ساذجاً

(   ) ... (جـ)   غالباً ما يكون مفيداً

(   ) ... (د)   له قدر كبير من الأهمية

(   ) ... (هـ)   ضروري للنجاح

---

5 . عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي :

(   ) ... (أ)   مرتفعة جداً

(   ) ... (ب)   مرتفعة

(   ) ... (جـ)   ليست مرتفعة ولا منخفضة

(   ) ... (د)   منخفضة

(   ) ... (هـ)   منخفضة جداً

6 . عندما يحاضر المدرس أو عندما يعطي المسؤول تعليماته :

(   ) ... (أ)   اعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وان أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً

(   ) ... (ب)   أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التي تقال

(   ) ... (جـ) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى

(   ) ... (د)   لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة أو بالعمل

---

7 . أعمل عادة :

(   ) ... (أ)   أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

(   ) ... (ب)   أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

(   ) ... (جـ) أقل بقليل مما قررت أن أعمله

(   ) ... (د)   أقل بكثير مما قررت أن أعمله

---

8 . إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسئوليتي تماماً عندئذ :

(   ) ... (أ)   استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي

(   ) ... (ب)   ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي

(   ) ... (جـ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

(   ) ... (د)   أجدني راغباً في التخلي عن هدفي

(   ) ... (هـ) أتخلى عن هدفي عادة

---

9 . اعتقد أن عدم إهمال الواجب الجامعي والأعمال المطلوبة مني :

(   ) ... (أ)   غير هام جداً

(   ) ... (ب)   غير هام

(   ) ... (جـ) هام

(   ) ... (د)   هام جداً

10 . عندما أبدأ بأداء الواجب المنزلي أو العمل المطلوب مني أشعر بأن هذا يتطلب مني :

( ) ... (أ) مجهوداً كبيراً جداً

( ) ... (ب) مجهوداً كبيراً

( ) ... (جـ) مجهوداً متوسطاً

( ) ... (د) مجهوداً قليلاً

( ) ... (هـ) مجهوداً قليلاً جداً

---

11 . عندما أكون في الجامعة أو في مكان العمل فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي أو الواجبات المطلوبة مني تكون :

( ) ... (أ) مرتفعة جداً

( ) ... (ب) مرتفعة

( ) ... (جـ) متوسطة

( ) ... (د) منخفضة

( ) ... (هـ) منخفضة جداً

---

12 . إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي أو العمل إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك :

( ) ... (أ) أعود دائماً إلى العمل مباشرة

( ) ... (ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل

( ) ... (جـ) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

( ) ... (د) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى

---

13 . إن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة :

( ) ... (أ) أحب أن أؤديه كثيراً

( ) ... (ب) أحب أن أوديه أحيانا

( ) ... (جـ) أؤديه فقط إذا كوفئت على تأديته

( ) ... (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

( ) ... (هـ) لا يجذبني تماماً

14 . يعتقد الآخرون أني أقوم بواجباتي :

(   ) ... (أ)   بجد واجتهاد

(   ) ... (ب)   بجد

(   ) ... (جـ) بدرجة متوسطة

(   ) ... (د)   بدرجة ضعيفة

(   ) ... (هـ) بدرجة ضعيفة جداً

---

15 . اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمرٌ :

(   ) ... (أ)   غير هام

(   ) ... (ب)   له أهمية كبيرة

(   ) ... (جـ) ليس هاماً جداً

(   ) ... (د)   هامٌ إلى حد ما

(   ) ... (هـ) هامٌ جداً

---

16 . عند عمل شيء صعب فإنني :

(   ) ... (أ)   أتخلى عنه بسرعة كبيرة

(   ) ... (ب)   أتخلى عنة بسرعة

(   ) ... (جـ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(   ) ... (د) لا أتخلى عنه بسرعة

(   ) ... (هـ) أظل أواصل العمل عادة

---

17 . أنا بصفة عامة :

(   ) ... (أ)   أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(   ) ... (ب)   أخطط للمستقبل كثيراً

(   ) ... (جـ) لا أخطط للمستقبل كثيراً

(   ) ... (د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18 . أرى زملائي في الجامعة أو في مكان العمل الذين يقومون بواجباتهم بجد واجتهاد :

(   ) ... (أ)   مهذبين جداً

(   ) ... (ب) مهذبين

(   ) ... (جـ) مهذبين كالآخرين الذين لا يقومون بواجباتهم بنفس الشدة

(   ) ... (د) غير مهذبين

(   ) ... (هـ) غير مهذبين على الإطلاق

---

19 . في الجامعة أو في مكان العمل أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة :

(   ) ... (أ)   كثيراً جداً

(   ) ... (ب) كثيراً

(   ) ... (جـ) قليلاً

(   ) ... (د) لا أعجب بهم على الإطلاق

---

20 . عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

(   ) ... (أ)   عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(   ) ... (ب) غالباً لا يكون لدي وقت لذلك

(   ) ... (جـ) أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت

(   ) ... (د) دائماً يكون لدي وقت

---

21 . أكون عادة :

(   ) ... (أ)   مشغولاً جداً

(   ) ... (ب) مشغولاً

(   ) ... (جـ) غير مشغول كثيراً

(   ) ... (د) غير مشغول

(   ) ... (هـ) غير مشغول على الإطلاق

22 . يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

(   ) ... (أ)   طويلة جداً

(   ) ... (ب) طويلة

(   ) ... (جـ) متوسطة

(   ) ... (د) قصيرة

(   ) ... (هـ) قصيرة جداً

---

23 . إن علاقاتي الطيبة بالمدرسين في الجامعة أو برؤسائي في العمل :

(   ) ... (أ)   ذات قدر كبير جداً

(   ) ... (ب) ذات قدر

(   ) ... (جـ) أعتقد أنها غير ذات قدر

(   ) ... (د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(   ) ... (هـ) أعتقد أنها غير هامة تماماً

---

24 . يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :

(   ) ... (أ)   يريدون توسيع وامتداد الأعمال

(   ) ... (ب) محظوظون لأن آبائهم مديرون

(   ) ... (جـ) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار

(   ) ... (د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

---

25 . أكون في الجامعة أو مكان العمل :

(   ) ... (أ)   في غاية الحماس

(   ) ... (ب) متحمساً جداً

(   ) ... (جـ) غير متحمس بشدة

(   ) ... (د) قليل الحماس

(   ) ... (هـ) غير متحمس على الإطلاق

26 . التنظيم شيء :

(   ) ... (أ)   أحب أن أمارسه كثيراً جداً

(   ) ... (ب) أحب أن أمارسه

(   ) ... (جـ) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً

(   ) ... (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

---

27 . عندما ابدأ شيئاً فإني :

(   ) ... (أ)   لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(   ) ... (ب)   أنهيه بنجاح نادراً

(   ) ... (جـ)   أنهيه بنجاح أحياناً

(   ) ... (د)   أنهيه بنجاح عادة

---

28 أكون في الجامعة أو مكان العمل :

(   ) ... (أ)   متضايقاً كثيرا جدا

(   ) ... (ب) متضايقاً جداً

(   ) ... (جـ) أتضايق أحياناً

(   ) ... (د) أتضايق نادراً

(   ) ... (هـ) لا أتضايق مطلقاً

السيرة الذاتية

الاسم : محمد بشيرمسيعد المسيعدين

الكلية : العلوم التربوية

التخصص: علم النفس التربوي

السنة: 2011م

رقم الهاتف: 0777176841

البريد الالكتروني: aboyazeed10_2012@yahoo.com